



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

A autoavaliação como ferramenta formativa e participativa no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba

Self-assessment as a formative and participatory tool in the Graduate Program in Teacher Education at the State University of Paraíba

La autoevaluación como herramienta formativa y participativa en el Programa de Posgrado en Formación de Profesores de la Universidad Estatal de Paraíba

Valéria Aparecida de Souza Siqueira*

<https://orcid.org/0000-0003-2222-9677>

Lenilda Cordeiro de Macêdo**

<https://orcid.org/0000-0002-5718-3261>

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves***

<https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>

Marcelo Vieira da Nóbrega****

<https://orcid.org/0000-0002-1692-959X>

João Batista Gonçalves Bueno*****

<https://orcid.org/0000-0001-9190-9655>

Resumo: Este estudo analisa dados da autoavaliação realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, destacando seu papel como ferramenta formativa e participativa para a melhoria da qualidade do curso. Por meio da aplicação de questionários via *Google Forms*, analisaram-se as percepções de estudantes sobre as dimensões da qualidade do programa. Como resultados, destacam-se desafios socioeconômicos, como a falta de bolsas e a sobrecarga de trabalho,

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP-UEPB). *E-mail:* <valeriasiqueira@servidor.uepb.edu.br>.

** Professora do PPGFP-UEPB. *E-mail:* <lenilda18@servidor.uepb.edu.br>.

*** Professora do PPGFP-UEPB. *E-mail:* <fmmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br>.

**** Professor do PPGFP-UEPB. *E-mail:* <marcelonobrega@servidor.uepb.edu.br>.

***** Professor do PPGFP-UEPB. *E-mail:* <joaobgbueno@servidor.uepb.edu.br>.

além da ausência de políticas institucionais, como licenças remuneradas para qualificação, o que dificulta a dedicação integral ao Mestrado. Como percepções positivas, sobressaem-se as respostas referentes à infraestrutura e à organização curricular, como a adequação das ementas e a interdisciplinaridade. Conclui-se que a autoavaliação participativa pode impulsionar melhorias no programa, desde que articulada com políticas de financiamento, revisão curricular e mais diálogo com as redes de Educação Básica, visando a uma pós-graduação profissional mais inclusiva e alinhada às demandas reais dos professores.

Palavras-chave: Autoavaliação. Formação docente. Qualidade da pós-graduação.

Abstract: This study analyzes data from the self-assessment conducted in the Graduate Program in Teacher Education at the State University of Paraíba, highlighting its role as a formative and participatory tool for improving program quality. Questionnaires were administered through Google Forms to gather students' perceptions of the program's quality dimensions. The results reveal socioeconomic challenges such as the lack of scholarships and work overload, as well as the absence of institutional policies—such as paid leave for professional development—which hinder full dedication to the Master's program. On the positive side, responses related to infrastructure and curriculum organization stand out, including the adequacy of course syllabi and interdisciplinarity. The study concludes that participatory self-assessment can foster improvements in the program, provided it is integrated with funding policies, curriculum review, and stronger dialogue with Basic Education networks, aiming toward a more inclusive professional graduate program aligned with teachers' real needs.

Keywords: Self-assessment. Teacher education. Graduate program quality.

Resumen: Este estudio analiza datos de la autoevaluación realizada en el Programa de Posgrado en Formación de Profesores de la Universidad Estadual de Paraíba, destacando su papel como herramienta formativa y participativa para la mejora de la calidad del curso. Por medio de la aplicación de cuestionarios vía *Google Forms*, se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre las dimensiones de calidad del programa. Como resultados se destacan desafíos socioeconómicos, como la falta de becas y la sobrecarga laboral, además de la ausencia de políticas institucionales, como licencias remuneradas para calificación, lo que dificulta la dedicación exclusiva al Máster. Como percepciones positivas, sobresalen las respuestas relacionadas con la infraestructura y la organización curricular, como la adecuación de los programas de estudio y la interdisciplinariedad. Se concluye que la autoevaluación participativa puede impulsar mejoras en el PPGFP, siempre que esté articulada con políticas de financiamiento, revisión curricular y más diálogo con las redes de Educación Básica, mirando a un posgrado profesional más inclusivo y alineado con las demandas reales de los profesores.

Palabras clave: Autoevaluación. Formación docente. Calidad del posgrado.

Introdução

A formação de professores no Brasil, elemento essencial para a qualidade da educação, enfrenta desafios complexos, desde a necessidade de articulação entre teoria e prática até a demanda por profissionais capacitados para contextos educacionais diversos (Gatti, 2019), e é um campo marcado, historicamente, por tensões entre políticas públicas, condições institucionais e os próprios desafios da realidade educacional. Embora haja esforços para garantir qualidade na formação inicial, persistem lacunas que fragilizam os processos de ensino e aprendizagem, os quais incidem, por sua vez, no enfrentamento das desigualdades educacionais – um cenário que se estende à formação continuada (Nóvoa, 2023).

Diante dos desafios inerentes à preparação profissional para o exercício docente, de que tratam Silva, Almeida e Gatti (2016), os Programas de Mestrado Profissional em Educação emergem como alternativa potente para a valorização e o desenvolvimento profissional docente. Seu surgimento remonta à década de 1990, no Brasil, como uma demanda por formação *stricto sensu* frente ao predomínio dos Mestrados Acadêmicos.

Regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, que estabeleceu as diretrizes para seu funcionamento (Capes, 1998), e, posteriormente, pela Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, que indicou como uma de suas finalidades “[...] capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia” (Capes, 2019a). Atualmente, de acordo com o discurso oficial, os Mestrados Profissionais têm como propósito central a articulação entre saberes acadêmicos e práticas profissionais, buscando soluções para problemas concretos vivenciados nos contextos de atuação dos professores (Capes, 2020).

Nos últimos anos, observou-se um crescimento na oferta de tais programas, o que requer destes uma atenção cada vez maior à qualidade do curso ofertado, a qual se reflete diretamente na trajetória profissional dos egressos. Essa qualidade se concretiza em diferentes instâncias e de formas variadas, o que exige processos de avaliação internos, a chamada “autoavaliação”. Desde 2019, a Capes incorporou, em seu processo de avaliação dos Mestrados Profissionais, a dimensão da autoavaliação dos programas. Para além da importância de processos de autoavaliação como ferramenta de gestão, a Capes, ao incluir a autoavaliação realizada pelos programas como um dos itens a serem avaliados a cada quadriênio, sinaliza a relevância de uma gestão acadêmica mais consciente, reflexiva e ancorada no autoconhecimento institucional (Capes, 2019b).

É importante ressaltarmos que as recentes transformações no modelo de avaliação realizado pela Capes têm influenciado fortemente o desenvolvimento de mecanismos de diagnósticos internos, realizados por meio da participação da comunidade acadêmica. Nesse cenário, *pari passu*, a autoavaliação emerge como uma potente ferramenta de mediação entre a qualidade prescrita e a qualidade construída coletivamente (Dias Sobrinho, 2005, 2010). Essa ação pode estimular uma cultura de avaliação a partir de um processo previsto nas diretrizes da Capes, cumprindo, assim, duas funções prioritárias: a função formativa, que orienta ajustes contínuos no curso do programa, e a função participativa, uma demanda urgente para que o Ensino Superior possa dar respostas às demandas sociais crescentes (Leite *et al.*, 2020).

A autoavaliação institucional configura-se, assim, como um processo sistemático de análise crítica e, no contexto de um Mestrado Profissional, assume um caráter estratégico que pode fomentar a reflexão sobre práticas pedagógicas, complementa Villas Boas (2008). Ademais, há a possibilidade de que se configure como um instrumento a serviço de uma concepção de qualidade, como um exercício permanente de autorreflexão, de que nos fala Morosini *et al.* (2016), promovendo o engajamento dos estudantes na construção do curso, sendo, assim, um processo autoavaliativo definido e autogerido pela comunidade (Leite *et al.*, 2020). A autoavaliação institucional, nesses termos, pode apreender a qualidade com vistas a um diagnóstico que, por sua vez, apoie processos de melhoria contínua.

Nesse sentido, garantir a participação dos alunos, sejam eles regulares ou egressos, é fundamental para apreender a qualidade atual e identificar lacunas e pontos de atenção, com vistas ao aprimoramento das atividades desempenhadas no programa sob a ótica discente, uma vez que eles representam os principais atores sociais impactados pelo Mestrado Profissional. De acordo com Villas Boas (2008), a escuta ativa dos alunos em um processo de autoavaliação institucional permite ajustes mais assertivos, aumentando a empregabilidade e a relevância social do programa. Entendemos que a voz dos estudantes é um potente termômetro da qualidade de um curso, que pode ensejar momentos de reflexão e autocritica, com vistas à transformação e à melhoria contínua de seus processos.

Nesse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar os limites e as potencialidades de uma autoavaliação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de

Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Embora a autoavaliação tenha sido dirigida a toda a comunidade acadêmica, incluindo professores, coordenação pedagógica e equipe técnica, nossa escolha, para este artigo, foi a análise das respostas dos estudantes. A delimitação, no âmbito desse público, recaiu sobre as percepções de estudantes regulares, com vistas a priorizar ações posteriores ao diagnóstico que promovam melhorias para esse público, ainda inserido no processo formativo. Desse modo, foram analisadas as percepções de estudantes regulares registradas em um questionário de autoavaliação. Assim, buscamos apreender a qualidade educacional ofertada no PPGFP sob o olhar discente, como subsídio para impulsionar melhorias necessárias à qualificação contínua do programa.

A autoavaliação como potencial instrumento formativo e participativo

A avaliação, como prática, deve contribuir concretamente para a melhoria e a regulação dos processos educacionais, conforme assinala, entre outros trabalhos, Stufflebeam (2007). Constitui-se como um campo complexo, multidimensional e situado historicamente, em constante transformação, cujo percurso e marcas em sua trajetória são fortemente influenciados pelas necessidades do Estado. Trata-se de uma área perpassada por outros referenciais, permeada de poder, interesses e contradições. Dias Sobrinho (2005) adverte sobre a não neutralidade dessa prática, que opera com valores, funda-se em princípios e está condicionada a referentes, à imagem de futuro, aos valores e às visões de mundo envolvidos – fundamentada, nesse sentido, em uma cultura plural inscrita em sistemas dinâmicos de comunicação e práticas sociais. Dias Sobrinho (2002) observa, ainda, que a avaliação estabelece, com a rede de fenômenos sociais, relações de conhecimento e de transformação que vão operando alguma mudança na realidadeposta.

A avaliação, nesses termos, é uma atividade política e, como tal, pode estar a serviço da manutenção da desigualdade, por exemplo, ou pode ser concebida coletivamente como um instrumento para transformar a realidade, com vistas à melhoria da qualidade dos processos organizacionais no interior de uma Instituição de Ensino Superior (IES). A autoavaliação, nessa perspectiva, assume um papel formativo e estratégico que permite o envolvimento dos diferentes sujeitos institucionais na leitura crítica da realidade, fomentando o planejamento participativo e a responsabilidade coletiva, com vistas a firmar “[...] pactos de qualidade negociada”, na perspectiva defendida por Freitas *et al.* (2017, p. 34).

A autoavaliação constitui-se como um processo sistemático, contínuo e participativo, que visa analisar criticamente as atividades de uma instituição – seja ela escolar ou de Ensino Superior, em cursos de graduação e pós-graduação, como é o caso dos Programas de Mestrado Profissional. Segundo Dias Sobrinho (2010), a autoavaliação pode ser compreendida e utilizada como um instrumento formativo e não apenas burocrático ou punitivo. Leite *et al.* (2020, p. 342) concebem essa prática como um “organizador qualificado”, uma vez que “[...] organiza e coloca em escaninhos as informações coletadas sobre uma instituição, sobre as pessoas que transitam nela, sobre o conhecimento que produz e os efeitos (impactos) que este conhecimento traz para a sociedade”. No contexto da pós-graduação, Silva, Luft e Olave (2024) observam que a autoavaliação se configura como uma potencial ferramenta de aprimoramento, ao estimular uma prática democrática, com uma agenda de melhorias em seus processos.

Incorporada formalmente ao processo de avaliação da Capes em 2019, a autoavaliação dos programas representa uma mudança de paradigma, transitando de um modelo centrado na avaliação externa para um sistema que valoriza a reflexão interna e a participação coletiva (Capes, 2019b). Essa mudança pode ter sido impulsionada por debates acerca de possíveis distorções que o modelo anterior apresentava, ao ignorar os processos internos envolvidos na busca pela qualidade institucional, fomentando, assim, uma cultura de autoavaliação. É importante ressaltar que essa

abordagem multidimensional permite acomodar a diversidade de vocações e objetivos dos programas, de acordo com Barata (2019), uma vez que ela representa, conforme asseveraram Rossit *et al.* (2024, p. 4), “[...] um esforço coletivo para a implementação de um processo de reflexão crítica e eminentemente democrático e participativo”.

O Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB)

A Capes, por meio da Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, criou uma demanda induzida para a necessidade de evoluir na sistemática de fomento ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica, nas modalidades presencial e a distância, e aprovou o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) (Capes, 2011).

No entanto, mesmo nesse contexto, o PPGFP foi criado antes da referida Portaria da Capes. O curso de Mestrado foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Portaria nº 1.364, de 29 de setembro de 2011, do Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União em 30 de setembro de 2011, seção 1, p. 40 (Brasil, 2011). Com efeito, a partir da aprovação do programa pela Capes, em 2011, foi realizado o primeiro processo seletivo em 2012; portanto, o PPGFP tem 13 anos de funcionamento contínuo.

O PPGFP é um programa profissional isolado, vinculado à área de Educação, número 38 da Capes, subsidiado pela UEPB. Configura-se como um programa na modalidade presencial, com instalações físicas localizadas na Central Acadêmica Paulo Freire (CAPF), *Campus I* da UEPB, na cidade de Campina Grande. Em termos organizacionais, o PPGFP está ligado ao Departamento de Educação.

As instalações físicas do PPGFP compreendem uma sala de coordenação e secretaria, uma sala de aula, um núcleo de formação de professores e uma sala para orientações e exames de qualificação. Ademais, conta com outros espaços compartilhados para uso de toda a comunidade acadêmica do Centro de Educação (CEDUC) da UEPB, que funciona na CAPF. Entre esses espaços, os mais utilizados são os auditórios, destinados à realização de eventos acadêmicos e científicos, e a biblioteca setorial do CEDUC.

Ao longo de sua existência, o PPGFP formou 239 mestres, cumprindo, assim, a missão de oferecer formação de Mestrado na modalidade profissional à sociedade paraibana, circunvizinha, regional, nacional e até internacional (a estudantes do Timor-Leste e a um estudante italiano). Atualmente, o programa conta com 65 estudantes regularmente matriculados. Em termos de gestão, possui um coordenador, uma coordenadora adjunta e um secretário, além de um corpo docente composto por 19 professores, sendo 16 permanentes e três colaboradores.

No que se refere à organização curricular, o PPGFP está estruturado em duas linhas de pesquisa: a Linha 1, “Linguagens, culturas e formação docente”, e a Linha 2, “Ciências, tecnologias e formação docente”. A matriz curricular do curso de Mestrado, cumprida no tempo regular pelos estudantes, está dimensionada em nove créditos de componentes curriculares obrigatórios, nove créditos de componentes curriculares eletivos, Estágio Docência, Dissertação 1 e Dissertação 2, distribuídos em 24 meses.

Metodologia

A coleta de dados do processo de autoavaliação do PPGFP ocorreu por meio da aplicação de questionário, via *Google Forms*, aos discentes regulares e egressos, professores, coordenação pedagógica e equipe técnica do programa. Foram adotados princípios éticos na aplicação dos questionários, como a descrição da pesquisa e as orientações sugeridas pela Capes acerca das dimensões prioritárias para a qualidade dos programas de Mestrado Profissional, além da explicitação dos benefícios aos participantes, considerando que suas opiniões podem incidir diretamente na organização do programa em prol da melhoria de sua qualidade.

No formulário, foi assegurado o anonimato dos participantes na coleta dos dados, bem como destacada a importância de seu *feedback* como instrumento para que o programa se autoavalie e, conjuntamente com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPGP), possa traçar estratégias para corrigir os pontos mais frágeis ao longo do curso e obter novo retorno no ano seguinte. Por fim, ações de esclarecimento sobre os objetivos e as finalidades da autoavaliação, voltadas ao engajamento do corpo discente, foram realizadas com a cooperação de todos os professores orientadores do Mestrado, em conjunto com a coordenação do programa.

Com relação ao instrumento direcionado aos discentes regulares – objeto deste estudo –, este foi composto por 87 questões organizadas em sete blocos temáticos: 1. Dados sociodemográficos; 2. Infraestrutura do programa; 3. Gestão do programa/curso; 4. Avaliação dos/das docentes; 5. Avaliação da orientação das dissertações; 6. Internacionalização e inserção social do programa; e 7. Autoavaliação do/da discente. É importante esclarecermos que o processo de autoavaliação também foi direcionado a egressos, professores do programa, coordenação pedagógica e equipe técnica; contudo, para este trabalho, priorizamos a análise do questionário aplicado aos estudantes regulares.

Utilizamos questões de múltipla escolha (1 a 7), de escala linear (8 a 85) e dissertativas (86 e 87). O modelo de escala linear, ou Escala Likert, majoritariamente empregado no questionário, foi apresentado aos respondentes com a seguinte instrução: “Indique o seu grau de satisfação com cada um dos itens especificados a seguir, utilizando a seguinte escala: Não sabe/Não se aplica (0); Insuficiente (1); Ruim (2); Regular (3); Bom (4); Muito bom (5)”.

A Escala Likert é um instrumento de produção de dados amplamente difundido em pesquisas na área das Ciências Humanas, cujos objetivos se voltam à apreensão de percepções, atitudes, crenças e níveis de concordância dos participantes em relação a determinadas afirmações sobre o tema da pesquisa. Nos questionários desenvolvidos, a finalidade do uso dessa escala foi captar as percepções dos estudantes regulares a respeito de diferentes dimensões do programa acadêmico, conforme mencionado anteriormente. Ao proporcionar uma medida sistemática e padronizada das opiniões dos participantes, a escala permite quantificar atitudes subjetivas, o que favorece análises estatísticas capazes de identificar padrões e tendências no conjunto das respostas (Andrade, 2012).

Neste trabalho, analisamos respostas de estudantes regulares, conforme esclarecido anteriormente, por se tratar de um público cujas percepções podem favorecer ações prioritárias de melhoria. A análise dos dados ficou a cargo da Comissão Própria de Avaliação (CPA), formada por três docentes do PPGFP. As respostas dos 63 participantes foram agrupadas em blocos temáticos, de acordo com as dimensões que agruparam as perguntas. Os resultados foram dispostos em um relatório que concentrou não apenas uma análise das respostas a cada questão, mas também uma reflexão sobre a qualidade do programa expressa pelos estudantes. A análise inicial da CPA provocou, ainda, uma reflexão sobre o próprio instrumento e sobre as dimensões avaliadas, inspirando análises posteriores quanto às questões a serem dirigidas aos respondentes. O relatório

foi disponibilizado à Coordenação do Programa para a realização de um seminário com vistas à divulgação dos resultados e à análise crítica de toda a comunidade acadêmica participante.

Resultados e discussão

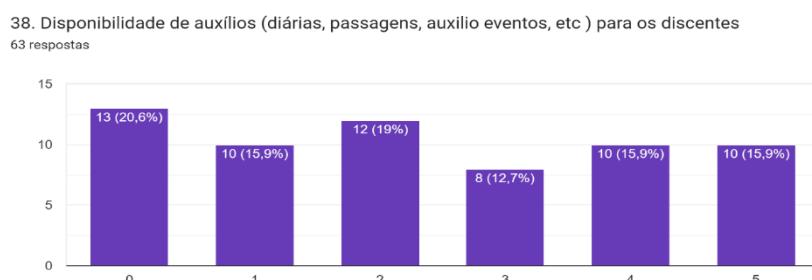
Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos a partir do processo de autoavaliação do PPGFP-UEPB, com foco nas percepções dos discentes regulares. A análise foi organizada em dois eixos principais: o primeiro aborda a autoavaliação sob uma perspectiva crítico-reflexiva, evidenciando o engajamento e a participação conjunta da comunidade acadêmica; o segundo discute o percurso formativo no PPGFP, destacando desafios, avanços e implicações para a formação docente na pós-graduação.

A autoavaliação na perspectiva crítico-reflexiva: formação e participação conjunta

Os dados sociodemográficos (questões 3 a 7) dos/das discentes indicam que a maioria é composta por mulheres adultas, com idade entre 30 e 40 anos, sendo pouco mais de 50% de brancos/as e 44% de negros/as e pardos/as. Ademais, a maioria (42%) indicou uma renda familiar entre um e três salários-mínimos, o que os/as caracteriza como pertencentes à classe pobre, seguida de 34% que declararam renda entre três e seis salários-mínimos, o que já os/as identifica como integrantes da classe média, segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por fim, cerca de 90% atuavam em sala de aula e/ou na coordenação de instituições da Educação Básica. Tal realidade nos leva à análise dos desafios de acesso e permanência desses/as discentes.

Uma das questões do bloco temático sobre a gestão do programa dizia respeito à disponibilidade de auxílios aos/as discentes para participação em eventos, publicações, entre outras atividades (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Respostas da Questão 38 – Discentes regulares



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Neste item, o grau de descontentamento é explícito: apenas 31,8% dos/das discentes atribuíram notas entre 4 e 5. As históricas restrições orçamentárias, tanto da UEPB quanto da Capes, têm impactado negativamente a vida acadêmica dos participantes dos programas profissionais, especialmente no que diz respeito a recursos para eventos e viagens. O percentual de 20,6% dos alunos atribuiu nota zero a esse quesito, e 47,6% deram notas que variaram entre 1 e 3.

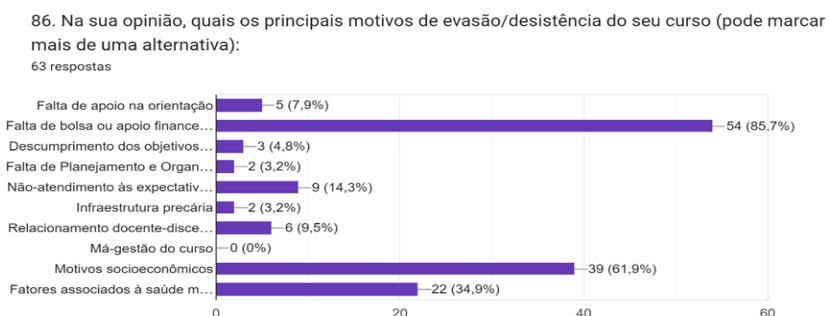
Esse dado reforça a importância de políticas voltadas ao Ensino Superior, especificamente à pós-graduação – sobretudo na modalidade profissional –, que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência com equidade. Considerando o perfil desses/as estudantes, observa-se que a grande maioria é composta por mulheres que atuam como professoras em uma ou mais escolas e possuem renda familiar aquém das necessidades. Além disso, enfrentam deslocamentos

significativos para participar das aulas e orientações presenciais, visto que grande parte reside em outros municípios ou estados distantes do *campus* universitário. Tal condição impacta diretamente no custeio do curso e na capacidade de o/a estudante manter-se vinculado em condições favoráveis à permanência.

Frente a essa complexa realidade, não é plausível nutrir expectativas de que os/as discentes possam arcar com despesas de viagens, inscrições em eventos e outras demandas acadêmicas. Essa situação requer esforços tanto da universidade quanto da Capes para reverter o quadro, especialmente porque esse aspecto é um dos critérios de avaliação dos programas aferidos pela Capes. Publicações e apresentações de trabalhos em periódicos e eventos científicos de prestígio no país têm custos frequentemente inacessíveis para estudantes cuja renda familiar se situa entre um e três salários-mínimos. A ausência de políticas de apoio pode prejudicar a permanência dos/das discentes nos Programas de Pós-Graduação (PPGs), pois compromete o acesso equitativo ao conhecimento científico, bem como as condições para sua produção intelectual.

A Questão 86 (Gráfico 2), referente ao bloco temático “Autoavaliação do discente”, solicitou a opinião dos/das estudantes sobre os principais motivos de evasão ou desistência do programa/curso.

Gráfico 2 – Respostas da Questão 86 – Discentes regulares



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

O Gráfico 2 mostra a percepção dos/das discentes sobre os principais motivos de evasão ou abandono do curso: 61,9% apontaram, de forma geral, motivos socioeconômicos; e 85,7% especificaram a falta de bolsa ou de apoio financeiro. Outros motivos foram mencionados, como o não atendimento às expectativas (14,3%), o relacionamento docente-discente (9,5%) e a falta de apoio na orientação (7,9%), entre outros. Entretanto, o fator econômico constitui o maior desafio dos/das discentes para permanecerem no curso de Mestrado Profissional.

A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, previa formar, em nível de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE, ou seja, até 2024 (Brasil, 2014). Dados do Observatório do PNE¹ indicam que, em 2023, dos 2.416.802 professores no Brasil, 48,1% eram pós-graduados (Brasil, 2024). Certamente houve um avanço, pois, em 2013, apenas 30% dos docentes dessa etapa educativa haviam cursado uma pós-graduação. Contudo, é necessário problematizar a forma como esse avanço se deu e para qual segmento da pós-graduação ele ocorreu.

Ainda em relação ao bloco de autoavaliação, a Questão 88 versou sobre eventuais sugestões e/ou críticas relativas ao programa que pudessem contribuir para a melhoria de sua qualidade. Do

¹ Plataforma de monitoramento de dados do PNE, coordenada pela organização da sociedade civil Todos pela Educação.

total de respondentes, 29 criticaram a falta de bolsas e, concomitantemente, sugeriram que estas fossem ofertadas aos estudantes:

Sugiro que fossem ofertadas bolsas no nosso programa para que possamos nos dedicar integralmente ao Mestrado e não ficar sobrecarregados, visto que é um Mestrado Profissional de Formação de Professores. E todos sabem as inúmeras demandas que um professor possui, e ainda tentar conciliar com um Mestrado fica muito difícil (Resposta 14).

Seria interessante que o programa tivesse bolsas de estudo, pois ajudaria mais os discentes que ainda não trabalham ou que precisam se deslocar de outras cidades e até de outros estados, considerando que as despesas são altas para se manter no Mestrado (Resposta 24).

Evidenciamos que a falta de recursos para bolsas de estudo e para outras demandas constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos/as discentes – um verdadeiro obstáculo à conclusão do Mestrado Profissional –, o que contraria as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024-2028:

Eixo 1 – Do acesso à conclusão na pós-graduação
[...].

Objetivo 1.1: Ampliar o percentual de mestres e doutores na população, garantindo equidade e condições adequadas no acesso, na permanência e na conclusão da pós-graduação.
[...].

Estratégia 1.1.4: Induzir e valorizar a implementação de políticas de assistência e acolhimento aos discentes com necessidades específicas (parentalidade, deficiência, adoecimento, sofrimento psíquico, assédio, moradia, entre outros), garantindo condições adequadas de acesso e permanência [...] (Capes, 2024).

Ainda que o PNPG preveja, como estratégia, a valorização de políticas assistenciais na área, são escassas as iniciativas que se concretizam em ações locais efetivas para garantir a permanência dos/das discentes nos programas. Tal cenário requer, de instâncias superiores, como a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP), o necessário diálogo com os PPGs, a fim de inserir o PNPG na agenda institucional.

A respeito da política nacional e estadual para o acesso e a permanência na pós-graduação, Locatelli (2021) realizou um levantamento dos 26 Planos Estaduais de Educação (PEEs) sobre a Meta 16 – já caracterizada acima – e sobre a estratégia 18.4 da Meta 18 do PNE (2014-2024), que trata da previsão, nos planos de carreira dos profissionais da educação, de afastamento remunerado para que esses profissionais se dediquem à pós-graduação. Especificamente em relação ao PEE do estado da Paraíba, a autora encontrou apenas a repetição da Meta 16 do PNE. No tocante ao afastamento remunerado dos/das docentes, objeto da referida estratégia, o estado da Paraíba, assim como outros estados, não assumiu esse compromisso em seu plano. Conforme aponta Locatelli (2021, p. 13-14),

[...] verificou-se que nem todos os estados fizeram constar em seus planos o conteúdo da meta 18.4 do PNE (2014-2024). Ou seja, “prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (Brasil, 2014) – META 18.4. Considerando os 26 estados e o Distrito Federal, percebe-se que 10 (dez), ou 37% não contemplam, em seus planos estaduais, nenhum tipo de licença para estudos. São eles: Acre, Amapá (2015), Pará (2015), Alagoas (2016), Bahia (2016), Paraíba (2015), Piauí, Espírito Santo, São Paulo e Mato Grosso.

No caso da Paraíba, considerando que o PEE não previu tal medida, é possível que parte dos 223 municípios do estado também não tenha assumido o compromisso legal e político com a formação, em nível de pós-graduação, dos professores da Educação Básica. Esse dado corrobora

a realidade revelada pelas falas dos mestrandos nesta pesquisa. Se, por parte dos governos federal, estadual e/ou municipal, não são garantidas as condições objetivas para a permanência e a conclusão do curso – como licenças remuneradas e/ou bolsas de estudo – e, de outro, não há uma política universitária equitativa e inclusiva direcionada para os/as docentes da Educação Básica se aperfeiçoarem na pós-graduação *stricto sensu*, poucos profissionais da Educação Básica conseguirão o acesso, a permanência e a conclusão do Mestrado.

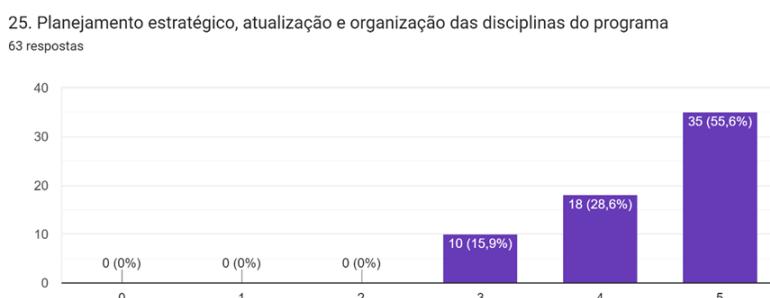
No Brasil, lamentavelmente, o fato de existir uma lei com metas e estratégias de médio e longo prazo, que estabelece uma política pública de Estado a ser implementada com base no pacto federativo entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal, não garante sua efetiva execução. Isso se deve, sobretudo, ao contexto atual, em que a massificação e a mercantilização da educação – presentes tanto na graduação quanto na pós-graduação *lato sensu* – são uma realidade (Locatelli, 2021). A ausência de garantias objetivas para a formação continuada de docentes na política de Estado – PNE, PEEs, Planos Municipais de Educação (PMEs) –, sobretudo nas redes públicas de ensino, revela o quanto essa formação ainda depende de iniciativas individuais dos/das docentes.

Percorso formativo no PPGFP

Os programas de Mestrado Profissional visam formar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional de naturezas diversas. Na área de formação de professores, buscam melhorar a eficiência e promover a inovação das práticas docentes nas instituições de Educação Básica, públicas ou privadas. No PPGFP, as disciplinas obrigatórias são: Formação de Professores e Prática Pedagógica, Pesquisa em Educação (linhas 1 e 2) e Leitura e Produção Textual. Além dessas disciplinas obrigatórias, os/as discentes cursam, no mínimo, três disciplinas eletivas, planejadas e executadas em conformidade com as linhas e os projetos de pesquisa dos/das estudantes do programa.

No bloco de questões que tratou da gestão do programa/curso, buscamos entender a perspectiva dos/das discentes sobre o planejamento e a organização das disciplinas, a carga horária, as expectativas em relação aos conteúdos/às ementas, entre outros aspectos. A Questão 25 abordou o planejamento, a atualização e a organização das disciplinas do programa (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Respostas da Questão 25 – Discentes regulares



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Cerca de 85% dos/das respondentes consideraram o planejamento estratégico, a atualização e a organização das disciplinas do programa bons ou muito bons; entretanto, quase 16% discordaram e avaliaram esse critério como regular. Apesar de o programa contar com duas linhas de pesquisa, ele atende discentes de várias licenciaturas, como História, Pedagogia, Geografia, Matemática, Letras – Português, Letras – Inglês e Educação Física, entre outras. Essa diversidade de áreas é bastante desafiadora, pois as disciplinas eletivas nem sempre atendem às

expectativas da maioria dos/das discentes. Ademais, o horário de oferta desses componentes também gera conflitos entre o curso e o trabalho dos/das estudantes, em virtude de a grande maioria cursar o Mestrado enquanto atua em sala de aula como professor/a e/ou na gestão ou coordenação escolar, entre outras funções.

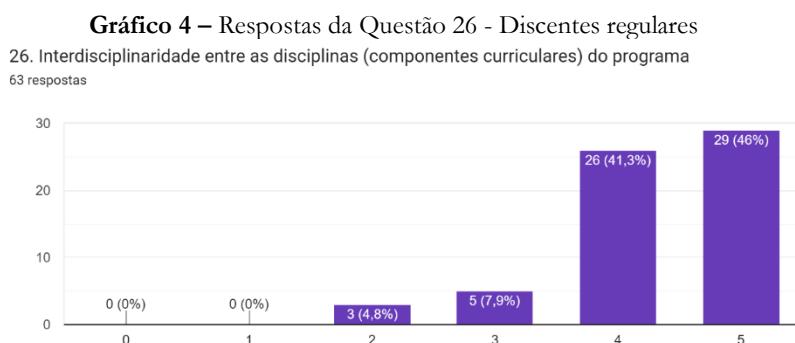
Essa questão da compatibilidade entre o andamento curricular do Mestrado e o trabalho representa mais um desafio da trajetória formativa na pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo para os/as mestrandos/as que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses profissionais trabalham os cinco dias da semana e, por essa razão, só conseguem cursar disciplinas ofertadas em horários opostos aos de sua jornada laboral, o que provoca atrasos na conclusão dos créditos relativos às disciplinas e impacta, consequentemente, o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa, bem como do produto técnico-tecnológico. Tal situação demanda mais tempo de permanência no programa e, em alguns casos, leva ao abandono. A esse respeito, Pooli e Baiersdorf (2023, p. 5) alertam:

Sobre a valorização do magistério, incidem variáveis ligadas às políticas educacionais capazes de criar ou de obstruir as condições concretas do fazer pesquisa na e com a Educação Básica, principalmente quando este sujeito que pesquisa é alguém inserido na prática da docência. Para esse pesquisador, é preciso financiamento, bolsas de estudo, circularidade no meio científico através de publicações e participação em encontros acadêmicos, entre outros incentivos, sobretudo quando do ingresso destes profissionais em processos formativos de mais longo prazo, como mestrados e doutorados.

Esses fatores determinam, em alguma medida, a qualidade do percurso formativo, pois cursar um Mestrado sem uma política educacional de valorização salarial e de garantia de condições objetivas implica mais uma dificuldade para os/as discentes. Além disso, evidencia que a ausência ou a fragilidade dessas condições – como bolsas, auxílios, planejamento e organização das disciplinas em horários convenientes, entre outras questões – impacta negativamente o percurso formativo e pode reverberar na prática profissional, chegando até mesmo ao abandono ou à evasão do curso.

Entraves e desafios dessa natureza, para serem superados, exigem reavaliações da política de pós-graduação, desde a instância nacional – Capes – até a gestão do curso, pois são problemas que impactam negativamente a trajetória formativa do/da discente, tornando explícita a fragilidade no tocante aos princípios de equidade e inclusão. Isso porque aqueles/as estudantes que são liberados/as do trabalho podem cursar as disciplinas em menos tempo e com maior probabilidade de aproveitamento; além disso, dispõem de mais tempo para se dedicar aos estudos, à produção de artigos e à realização da pesquisa, o que lhes permite concluir o Mestrado em menor tempo e com maior sucesso.

A Questão 26 (Gráfico 4) abordou a interdisciplinaridade entre as disciplinas (componentes curriculares do programa).

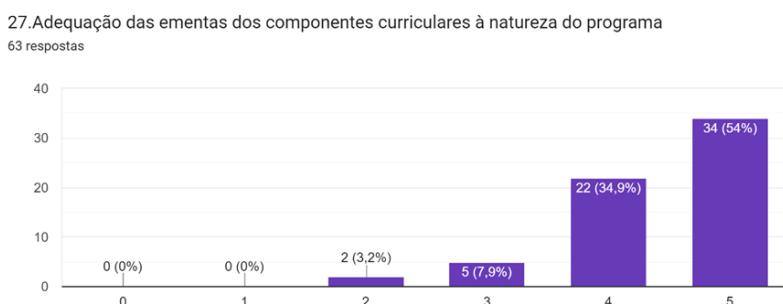


Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Considerando a escala linear, 29 estudantes (46%) atribuíram nota 5, evidenciando que estão muito satisfeitos; 26 (41,3%) atribuíram nota 4; cinco (7,9%), nota 3; e três (4,8%), nota 2. Mais de 85% consideram a interdisciplinaridade boa ou muito boa, ao passo que quase 15% a indicaram que esse quesito é regular ou ruim. Esse resultado revela um ponto de atenção para contato posterior com os/as alunos/as sobre tal percepção, a fim de identificar quais fragilidades são percebidas nesse quesito e buscar meios de resolutividade.

A Questão 27 (Gráfico 5) complementa a anterior, pois trata da adequação das ementas dos componentes curriculares (disciplinas) à natureza do Programa.

Gráfico 5 – Respostas da Questão 27 – Discentes regulares

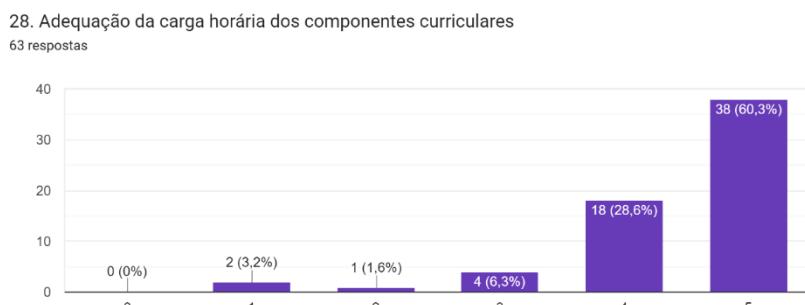


Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Dos 63 discentes, 34 (54%) atribuíram nota 5; 22 (34,9%), nota 4; cinco (7,9%), nota 3; e dois (3,2%), nota 2. Assim sendo, quanto à adequação das ementas dos componentes curriculares, a percepção de quase 90% dos/as alunos/as é de boa ou muito boa. Entretanto, para mais de 10% dos/das respondentes, ela é regular ou ruim, o que reitera a necessidade de uma escuta ativa dos/das discentes.

Na Questão 28 (Gráfico 6), para 89% dos/das discentes, a carga horária dos componentes é adequada, ao passo que cerca de 11% indicaram que essa adequação é regular, ruim ou insuficiente.

Gráfico 6 – Respostas da Questão 28 – Discentes regulares



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

Já na Questão 87, solicitamos para indicarem eventuais sugestões e/ou críticas relativas ao programa que pudessem contribuir para a melhoria de sua qualidade, e nove (14,2%) dos/das discentes sugeriram que houvesse mais disciplinas no curso, conforme os excertos a seguir:

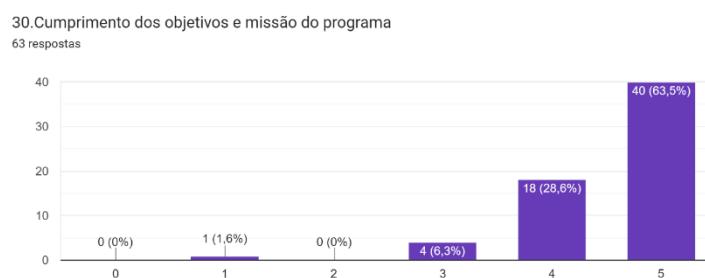
Gostaria de sugerir que fossem oferecidas mais disciplinas durante o semestre, pois acaba que não podemos escolher pela quantidade ofertada, apenas cumprimos os créditos, muitos desses que não há associação com a pesquisa em desenvolvimento (Resposta 32).

Ofertar mais disciplinas a cada semestre para que o mestrando tenha opção de escolher componentes que estejam de acordo ou pelo menos próximo à sua pesquisa (Resposta 20).

Maior oferta de disciplinas eletivas no semestre (Resposta 5).

Avaliações diagnósticas da realidade, quando utilizadas para subsidiar o planejamento curricular integrado e coletivo – incluindo representações dos/das discentes –, podem reverberar de forma positiva em uma formação acadêmico-científica eficiente, pautada em princípios como diversidade, equidade, inclusão e qualidade dos processos pedagógicos e de pesquisa. Os/as estudantes do programa são todos/as licenciados/as, porém as licenciaturas abrangem áreas diversas – Humanas, Ciências Exatas e Ciências da Natureza –; ademais, atuam nas três etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e até em espaços não escolares, o que demanda uma variedade maior de disciplinas eletivas que se aproximem de seus objetos de pesquisa. Nesse sentido, a Questão 30 (Gráfico 7) buscou identificar a percepção dos discentes sobre o cumprimento dos objetivos e da missão do programa.

Gráfico 7 – Respostas da Questão 30 – Discentes regulares



Fonte: Elaborado no *Google Forms* a partir dos dados da pesquisa.

A percepção de cerca de 92% dos/as respondentes é de que o cumprimento dos objetivos e da missão do programa é bom ou muito bom; para aproximadamente 8%, é de regular a insuficiente. Apesar da percepção majoritariamente positiva, há um contraste que remete à Questão 86 (Gráfico 2), na qual se observou que cerca de 19% acreditam que a falta de atendimento às expectativas e o não cumprimento dos objetivos do curso são motivos para o abandono e/ou evasão. Essa aparente contradição sinaliza um novo ponto de atenção para encaminhamentos futuros.

É, portanto, uma questão para o coletivo do PPGFP refletir e dar mais voz aos discentes no curso, para que possam expor suas expectativas e dificuldades, promovendo processos formativos mais democráticos e inclusivos. É importante reconhecermos as fragilidades do programa e as nossas próprias, como docentes, a fim de planejarmos ações que transformem a realidade, pois o planejamento integral, conforme Vasconcellos (2008), tem essa função emancipatória. Contudo, é preciso lembrarmos que o programa está inserido na estrutura da UEPB, que, por sua vez, integra uma estrutura ainda maior – a das IES públicas –, as quais necessitam de orçamentos compatíveis com as demandas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

São vários desafios, tanto no contexto local – da gestão do programa e da universidade –, quanto em níveis estadual e nacional. Isso porque a formação continuada *stricto sensu*, de qualidade, inclusiva e equitativa, é um direito dos/das docentes da Educação Básica e, portanto, demanda políticas e programas de Estado que assegurem infraestrutura, ensino e pesquisa com condições de trabalho dignas para os docentes dos PPGs e para os/as discentes desses programas. Devemos considerar, ainda, que a sobrecarga de trabalho, aliada à ausência de políticas voltadas à viabilização

da formação continuada, tem provocado o adoecimento de muitos profissionais, além da desmotivação para o ingresso e a permanência em tais programas.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo analisar os limites e as potencialidades de uma autoavaliação realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com recorte nas percepções de discentes regulares do programa. Da análise empreendida, destacamos que a experiência de autoavaliação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da UEPB, embora desafiadora, demonstra que a implementação de práticas avaliativas internas, participativas e formativas pode favorecer o fortalecimento institucional e a melhoria da qualidade da formação docente na pós-graduação.

É possível transformar a concepção de autoavaliação de um PPG como mero requisito burocrático em uma ferramenta estratégica de qualificação do programa, capaz de diagnosticar, com mais precisão, os desafios e, igualmente, evidenciar seus pontos fortes, que podem ser aprimorados. O PPGFP vem incorporando práticas de autoavaliação que podem ensejar melhorias futuras em seus processos pedagógicos e administrativos, sendo a aplicação dos questionários uma das estratégias para a coleta das percepções da comunidade acadêmica.

Como limites, ainda que contornáveis a curto prazo, temos o próprio instrumento, cuja extensão pode ser excessivamente cansativa para o respondente – são 87 questões no total – e, ainda assim, não captar todas as dimensões necessárias para a avaliação da qualidade de um programa de Mestrado Profissional. O formato da maioria das perguntas, de múltipla escolha, pode ser um fator limitador, o que requer ajustes para a próxima etapa de autoavaliação.

O processo de autoavaliação não se restringiu à aplicação dos questionários; e temos, nesses desdobramentos, potencialidades que merecem registro. A divulgação do processo provocou um movimento na comunidade acadêmica, que se viu compelida a expressar sua opinião sobre o programa do qual faz parte. Isso gerou uma atmosfera positiva, levando os/as participantes a conscientizarem-se sobre o seu papel nessa estrutura. A análise posterior do instrumento levou a Comissão Própria de Avaliação (CPA) a repensar as questões e a avaliar a possibilidade de uma consulta informal aos/às potenciais respondentes, quanto a eventuais novas dimensões que mereçam ser avaliadas pela comunidade.

A experiência de autoavaliação, no caso específico com o corpo discente regular, revelou potencial para a realização de grupos focais e a criação de seminários – inicialmente anuais –, além do refinamento dos instrumentos de coleta, com a realização de pré-testes, a fim de consolidar os blocos temáticos e as próprias perguntas. De modo mais amplo, o processo de autoavaliação inspirou mudanças que podem vir a ser adotadas nas próximas edições, como um melhor acompanhamento dos egressos, a ampliação do número de integrantes da CPA, que se mostrou insuficiente para a demanda envolvida, e a diversificação dos instrumentos de avaliação, a fim de fortalecer o processo de escuta.

Como avanços, podemos citar o uso dos resultados para revisão do projeto pedagógico curricular, o redimensionamento das linhas de pesquisa e a ampliação do diálogo com os egressos, bem como o fortalecimento de contínuos processos de escuta ao longo do curso e de uma articulação direta entre a autoavaliação e o planejamento estratégico do programa. Ademais, a partir de todo o processo envolvido – desde a elaboração dos questionários até sua aplicação e análise dos resultados –, houve também o alinhamento com os parâmetros da área de Ensino na Capes. As fragilidades e, também, as potencialidades do programa, sob a óptica dos/das estudantes

regulares, ficaram visíveis, assim como os caminhos para superar pontos negativos e aprimorar os positivos. Mais do que atender a uma exigência normativa, trata-se de fomentar uma cultura de reflexão crítica, escuta ativa e planejamento coletivo – aspectos centrais para um programa que pretende gerar impacto progressivo na realidade educacional e social, local e regional.

A intenção da Capes, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), no que tange à pós-graduação *stricto sensu*, é a consolidação de uma política estratégica orientada para solucionar os problemas da sociedade, assumindo como missão “[a]sssegurar uma pós-graduação de qualidade, diversa, equitativa, inclusiva e conectada com as necessidades da sociedade” (Capes, 2024). Para que essa missão seja efetivamente realizada, é fundamental que haja diálogos e ações integradas entre esse órgão, os estados, os municípios e as universidades, objetivando a transformação da realidade educacional do país.

Atender às expectativas discentes e às exaustivas demandas da Plataforma Sucupira exige de todo o corpo docente competência teórica e prática, trabalho coletivo e, especificamente no que se refere à atuação da CPA, avaliações diagnósticas contínuas que permitam compreender a realidade do programa e promover, coletivamente, as mudanças necessárias e possíveis, visando à inclusão, à equidade e à formação de excelência para os/as ingressantes e concluintes do curso. Para tanto, assumimos o ponto de vista de Freire (2019), para quem somos seres inconclusos; e, nesse sentido, o PPGFP-UEPB está em fluxo contínuo, em que o fazer e o pensar, a teoria e a prática vão nos constituindo docentes e discentes pesquisadores/as.

Referências

- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface**, Botucatu, v. 23, p. 1-6, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>
- BRASIL. Portaria nº 1.364, de 29 de setembro de 2011. O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Resolução CNE/CES no 1, de 03 de abril de 2001, e tendo em vista o Parecer no 168/2011, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, proferidos nos autos do Processo no 23001.000042/2011-05, resolve [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 40-42, 30 set. 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024.** 2. ed. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: Capes, [1998]. Disponível em:

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=858>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011. Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Brasília: Capes, [2011]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=675>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: Capes, [2019a]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Documento Orientador de APCN – Área 46: Ensino. Brasília: Capes, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
CAPES abriu mais de duas mil vagas no ProEB em 2020. **Gov.br**, Brasília, 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-abriu-mais-de-duas-mil-vagas-no-proeb-em-2020>. Acesso em: 15 abr. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2024-2028). Consulta Pública. **Gov.br**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>. Acesso em: 11 abr. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. (org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 15-38.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação educacional**: processos, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo (CAPES). **Avaliação**, Sorocaba, v. 25,

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

LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e70684, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684>

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B.; LEITE, D.; FRANCO, M. E. D. P.; CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. A. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216402>

NÓVOA, A. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

POOLI, J. P.; BAIERSDORF, M. Mestrado Profissional em Educação da UFPR: teoria e prática como um desafio para o futuro da formação de professores da Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e92773, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92773>

ROSSIT, R. A. S.; POLETTI, P. R.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. da R.; LOPES, K. F.; MAZZAIA, M. C. Autoavaliação como estratégia de planejamento em um programa de pós-graduação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 29, e024002, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id272994>

SILVA, M. R. dos S. da; LUFT, M. C. M.; OLAVE, M. E. L. Reflexões sobre a inserção da Política de Autoavaliação na Pós-Graduação Brasileira: o olhar de especialistas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 29, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id266729>

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143415>

STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation theory, models, and applications**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 18. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. **A autoavaliação na escola**: melhoria do trabalho docente e aprendizagem do aluno. Campinas: Papirus, 2008.

Recebido em 27/04/2025

Versão corrigida recebida em 02/10/2025

ACEITO em 07/10/2025

Publicado online em 21/10/2025