

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

**Autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil:
estado do conhecimento (2002-2024)**

**Self-assessment in Graduate Education in Brazil:
state of knowledge (2002-2024)**

**Autoevaluación en la Educación de Posgrado en Brasil:
estado del conocimiento (2002-2024)**

Mary Ângela Teixeira Brandalise*

 <https://orcid.org/0000-0003-3674-5314>

Regilson Maciel Borges**

 <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>

Resumo: Este artigo analisa o estado do conhecimento sobre autoavaliação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil (2002-2024). Utilizou-se o protocolo de estado do conhecimento de Kohls-Santos e Morosini (2021) em quatro etapas e aplicou-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), via *software Iramuteq*, em um *corpus* de resumos de 23 produções acadêmicas. A análise temporal revelou interesse esparsos até 2021 e crescimento expressivo a partir de 2022, em resposta às novas diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Emergiram cinco eixos temáticos: políticas regulatórias, gestão da qualidade, impacto na formação de egressos, inovações e perspectivas descoloniais, e práticas participativas. As abordagens qualitativas, quantitativas e mistas destacam o tensionamento entre exigências externas e demandas formativas internas. Esses achados evidenciam a necessidade de modelos multidimensionais que articulem participação democrática, monitoramento de egressos e planejamento estratégico voltados à consolidação da produção de conhecimento referenciada na Pós-Graduação em Educação brasileira.

Palavras-chave: Autoavaliação. Educação. Estado do conhecimento. Pós-Graduação.

Abstract: This article analyzes the state of knowledge on self-assessment in *stricto sensu* Graduate Programs in Education in Brazil (2002-2024). The study followed the state of knowledge protocol proposed by Kohls-Santos and Morosini (2021) in four stages and applied Descending Hierarchical Classification (DHC) through the Iramuteq software to a *corpus* of abstracts from 23 academic works. The temporal analysis revealed sparse interest until 2021 and significant growth from 2022 onwards, in response to the new guidelines of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Five

* Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <marybrandalise@uol.com.br>.

** Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas do Ensino (DPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: <regilsonborges@gmail.com>.

thematic axes emerged: regulatory policies, quality management, impact on graduates' education, innovations and decolonial perspectives, and participatory practices. Qualitative, quantitative, and mixed-method approaches highlighted the tension between external requirements and internal formative demands. These findings underscore the need for multidimensional models that integrate democratic participation, graduate monitoring, and strategic planning aimed at consolidating knowledge production within Brazilian Graduate Education.

Keywords: Self-assessment. Education. State of knowledge. Graduate studies.

Resumen: Este artículo analiza el estado del conocimiento sobre la autoevaluación en Programas de Posgrado *stricto sensu* en Educación en Brasil (2002-2024). Se utilizó el protocolo de estado del conocimiento de Kohls-Santos y Morosini (2021) en cuatro etapas y se aplicó la Clasificación Jerárquica Descendente (CJD), mediante el *software Iramuteq*, a un corpus de resúmenes de 23 producciones académicas. El análisis temporal mostró un interés disperso hasta 2021 y un crecimiento significativo a partir de 2022, en respuesta a las nuevas directrices de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes). Surgieron cinco ejes temáticos: políticas regulatorias, gestión de la calidad, impacto en la formación de egresados, innovaciones y perspectivas decoloniales, y prácticas participativas. Los enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos pusieron de relieve la tensión entre las exigencias externas y las demandas formativas internas. Estos hallazgos evidencian la necesidad de modelos multidimensionales que articulen participación democrática, seguimiento de egresados y planificación estratégica orientada a la consolidación de la producción de conocimiento en la Educación de Posgrado brasileña.

Palabras clave: Autoevaluación. Educación. Estado del conocimiento. Posgrado.

Introdução

A autoavaliação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação desempenha atualmente um papel estratégico ao articular qualidade acadêmica, relevância social e participação democrática. Embora pioneiras iniciativas datem da década de 1980, foi somente a partir do ciclo avaliativo 2017-2020 que essa prática interna ganhou destaque formal, ao integrar a ficha de avaliação externa dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), emanada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2019.

Com o intuito de suprir a carência de síntese das produções acadêmicas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação, é que se originou o seguinte questionamento: como se configura a produção de conhecimento sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no contexto brasileiro? Para respondê-lo, propusemos uma pesquisa que analisou o estado do conhecimento sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 2002 a 2024.

O protocolo de Estado do Conhecimento de Kohls-Santos e Morosini (2021) foi a metodologia adotada, a qual organiza a pesquisa em quatro etapas: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva – seguida da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), produzida pelo *software Iramuteq*, aplicada a um *corpus* de resumos dos 23 trabalhos selecionados.

A análise temporal, tipológica e lexical das produções acadêmicas, na forma de artigos, dissertações e tese, revelou cinco eixos temáticos centrais: normativas regulatórias, gestão da qualidade, impactos na formação de egressos, inovações descoloniais e práticas participativas. Esses eixos não são excludentes, mas apresentam abordagens que se interseccionam, ressaltando ainda o tensionamento entre exigências externas da Capes e demandas formativas internas dos PPGs em Educação.

Além desta introdução, o artigo está estruturado em três seções: a primeira apresenta uma breve discussão sobre articulações teóricas e normativas relacionadas à autoavaliação na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação; a segunda descreve a metodologia da pesquisa de estado do

conhecimento, detalhando as quatro etapas do protocolo; e a terceira seção constitui-se da apresentação dos resultados e da análise do *corpus* das produções acadêmicas. As considerações finais sintetizam os resultados do estado do conhecimento, apontam lacunas e direções para pesquisas futuras, sugerindo análises de objetos de estudo que abordem modelos multidimensionais de autoavaliação, integrando participação democrática, monitoramento de egressos e planejamento estratégico.

Autoavaliação na Pós-Graduação: articulações teóricas e normativas

A avaliação em PPGs *stricto sensu* constitui um instrumento estratégico para fortalecer a qualidade acadêmica, a formação de pesquisadores e a produção de conhecimento socialmente referenciado. Esses processos avaliativos, sejam externos ou internos, revelam-se extremamente complexos, pois exigem abordagens que transcendam a lógica produtivista, meramente técnica e quantitativa, e integrem dimensões políticas, epistemológicas, pedagógicas, éticas e técnicas.

Em relação ao desenvolvimento da avaliação de PPGs em perspectivas participativas e formativas, a avaliação constitui-se como uma prática social capaz de promover diagnósticos contextualizados, fomentar a participação democrática e orientar decisões que contribuam para o aprimoramento contínuo dos programas, permitindo a revisão de trajetórias e a proposição de ações. Trata-se de uma avaliação orientada por/para uma agenda social, como referido por Fernandes (2018, p. 61):

As perspectivas de avaliação orientadas por/para uma agenda social caracterizam-se genericamente pela utilização do raciocínio indutivo, pela aceitação de múltiplas realidades e avaliadores, pela diversidade de dados recolhidos (incluindo os de natureza quantitativa), pela descrição, análise e interpretação dos fenômenos que se observam, tendo em conta as perspectivas dos participantes (pluralismo de realidades), pela flexibilidade e pelas assumidas preocupações sociais, éticas e políticas.

Nessa perspectiva, todo processo avaliativo envolve a realização de análises, julgamentos de valor e a tomada de decisão sobre o que está sendo avaliado. Como salienta Saul (2002, p. 102), “[...] trata-se, [...], de atribuição de significados”, na qual “[...] a avaliação será compreendida como uma prática que busca compreender e qualificar decisões, processos, resultados e impactos [...]”. O ato de avaliar implica, portanto, em um exercício orientado pela busca de sentido, aprimoramento e transformação dos contextos em que se realiza, tendo como base os resultados do que foi avaliado.

Quando contínua e permanente, a autoavaliação configura-se como um processo social e coletivo de reflexão, no qual os atores internos elaboram projetos próprios para gerar “[...] compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhora” (Dias Sobrinho, 2003, p. 43). Assim sendo, “[...] a autoavaliação pode ter um sentido eminentemente de conhecimento e melhora pedagógica e administrativa da instituição e dos cursos e, então, seguir uma metodologia concebida pelos atores internos” (Dias Sobrinho, 2011, p. 30). Diante disso, o que se preconiza é que esse processo “[...] tenha um caráter permanente e participativo, isto é, mobilize amplamente os corpos docente, discente e administrativo” (Dias Sobrinho, 2011, p. 30).

Assim, quando considerada no âmbito da avaliação de PPGs, Saul (2002, p. 103) destaca que a autoavaliação pode servir aos seguintes propósitos:

- diagnosticar o momento de trabalho em que o Programa se encontra;
- aperfeiçoar o Programa: preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando para novos horizontes, replanejando;
- encontrar/descobrir novos sentidos para a ação;

- estimular uma participação efetiva, através do autoconhecimento, que propicie o desenvolvimento pessoal de professores e alunos;
- criar condições que ampliem o vínculo de compromisso com o Programa; e
- subsidiar a avaliação externa.

Masetto (2004) reforça que a autoavaliação na Pós-Graduação é (ou deveria ser) um processo formativo, contínuo e participativo, que envolve toda a comunidade acadêmica na construção de diagnósticos e estratégias de aprimoramento institucional. Para o autor, a autoavaliação “[...] deve ser entendida como um processo contínuo, sistemático e participativo, que envolve todos os atores do programa e visa à melhoria da qualidade acadêmica” (Masetto, 2004, p. 15). Desse modo, a autoavaliação extrapola os limites do controle técnico e burocrático e se estabelece como ferramenta de apoio à transformação interna, desde que fundamentada em princípios éticos e conduzida pelos participantes do programa.

Historicamente, a primeira experiência sistematizada de autoavaliação de PPGs no Brasil foi realizada, em 1983, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo como coordenadora a professora Ana Maria Saul. Outra experiência foi conduzida por Marcos Masetto, entre 1983 e 1985, com a realização de um processo de autoavaliação em todos os programas de Mestrado e Doutorado da PUC-SP. Em 1987, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) instalou um projeto de autoavaliação para traçar o perfil de seus cursos de Mestrado e Doutorado. Em 1989, a Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolveu seu projeto de autoavaliação e, entre 1994 e 1995, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) publicou trabalhos sobre o assunto (Masetto, 2004).

No entanto, Masetto (2004) observa que esses e outros projetos de autoavaliação, que se multiplicaram naquele período, foram deixados de lado pela sobrevalorização do modelo de avaliação implementado pela Capes, cuja ênfase privilegiava a “[...] coleta de dados e informações quantitativas sobre tópicos definidos pelo seu comitê central, a ponto de condicionar a ‘nota’ atribuída a cada programa a esse conjunto de dados” (Masetto, 2004, p. 8). A consequência disso foi o direcionamento dos programas quase que exclusivamente a “[...] compreender, discutir e analisar contínua e exaustivamente os múltiplos, controvertidos, sempre modificados e complexificados critérios de avaliação da Capes” (Masetto, 2004, p. 8).

Mais recentemente, a autoavaliação na Pós-Graduação *stricto sensu* passou a adquirir centralidade nesse nível da Educação Superior, especialmente após as reformulações promovidas pela Capes a partir do ciclo avaliativo de 2017-2020, no qual incluiu, na ficha de avaliação dos PPGs, a autoavaliação como um dos itens da avaliação externa no quesito “Programa”. Essa inclusão inaugurou uma nova fase na compreensão dos processos avaliativos, em que se reconhece não apenas o papel regulador da avaliação externa, mas também a importância de uma avaliação interna, reflexiva, formativa e emancipatória (Saul, 2002), relacionando a autoavaliação à política de avaliação da Pós-Graduação.

A primeira ficha de avaliação estabeleceu os quesitos: 1. Programa; 2. Formação; e 3. Impacto, constando em cada um deles os itens da avaliação externa realizada pela Capes. A partir de 2025, a ficha de avaliação sofreu alterações que reestruturaram os quesitos, os itens e os pesos, passando a nomear: 1. Programas; 2. Formação e Produção Intelectual; e 3. Impacto (local, regional, nacional e internacional) (Capes, 2025a, 2025b). Essa reformulação no processo de avaliação acarretou a inserção de um detalhamento da autoavaliação realizada pelos PPGs em seus relatórios quadrienais, contemplando as seguintes características: desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação; acompanhamento de metas, com destaque para a formação e a produção intelectual dos discentes; sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes; sistemática de escuta de alunos e egressos; canal de comunicação

com a comunidade acadêmica; e participação de membros externos nas comissões de autoavaliação dos programas.

Portanto, o Relatório da ficha de avaliação: área de Educação (Capes, 2019) propôs uma nova agenda para a avaliação da Pós-Graduação, na qual a autoavaliação é vista como um “organizador qualificado” (Leite *et al.*, 2020, p. 342), reunindo informações coletadas sobre o programa, sobre a comunidade acadêmica – docentes, discentes, egressos e técnicos –, sobre o conhecimento produzido e seus efeitos e impactos sociais. Assim, “[...] de uma autoavaliação bem executada resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico” (Leite *et al.*, 2020, p. 343). Segundo Oliveira, Stecanela e Boufleuer (2023, p. 4), “[...] o novo formato da avaliação infringiu um revés ao chamado produtivismo, que tão fortemente marcou a avaliação da pós-graduação brasileira nos últimos tempos”. Sobre a autoavaliação nos PPGs, Afonso, Tavares e Brandalise (2025, p. 9) argumentam que ela

[...] deve ser sobretudo uma oportunidade de reflexividade crítica, formativa e propositiva. E as dimensões a considerar na autoavaliação são várias, atendendo à diversidade de experiências, sem esquecer, desde logo, as estruturas, processos e atores, e a sua tradução nas formas de financiamento, administração e gestão e nos modos de definição da política institucional e de entendimento das questões pedagógicas, relacionais, éticas, democráticas [...].

Por fim, o documento normativo da Capes (2019) propõe uma perspectiva multidimensional de autoavaliação, composta por eixos que abrangem: planejamento e desenvolvimento do programa, gestão administrativa, formação discente, corpo docente, inserção científica e social, produção intelectual, internacionalização, infraestrutura e inovação. O modelo proposto reconhece que a qualidade de um Programa de Pós-Graduação (PPG) não pode ser compreendida a partir de indicadores isolados, mas sim por meio da análise integrada de dimensões interdependentes, articuladas à missão institucional e à inserção regional, nacional e internacional do programa.

Os princípios que orientam essa concepção multidimensional incluem a formatividade, a participação, a contextualização, a transparência, o planejamento estratégico e a melhoria contínua. A formatividade, como princípio orientador, pressupõe que a autoavaliação é um processo pedagógico a partir da compreensão daquilo que é necessário fazer para melhorar, sem esquecer que as falhas e as dificuldades podem ser formativas (Dias Sobrinho, 2003).

A participação democrática garante que a avaliação envolva os atores que participam do programa, desde o delineamento da proposta avaliativa até os rumos do próprio programa (Saul, 2002). Assim, quanto mais ampla e dedicada a participação, mais significativo poderá ser o processo de autoavaliação (Dias Sobrinho, 2003). Nessa direção, a autoavaliação relaciona-se às práticas e às experiências vividas pelos participantes do programa e constitui elemento fundamental de análise em qualquer avaliação orientada por/para uma agenda social (Fernandes, 2018).

A contextualização possibilita que os instrumentos avaliativos estejam em sintonia com a realidade específica de cada programa, evitando modelos engessados e valorizando práticas que se adequem às demandas e desafios locais (Verhine; Schwartzman, 2024). Sendo gerida pelo próprio programa, “[...] a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e política adotadas” (Capes, 2019, p. 7). A transparência, por sua vez, evidencia que todo processo avaliativo está voltado para o aperfeiçoamento e que se torna transparente quando seus resultados se transformam em ações de curto, médio e longo prazo, permitindo superar as dificuldades encontradas (Masetto, 2004).

O planejamento estratégico, um dos elementos que passou a compor o processo de avaliação da dinâmica organizativa dos programas a partir de 2020, pode ser subsidiado pelos resultados da autoavaliação, na medida em que as informações contidas nos relatórios produzidos pelas comissões apontem potencialidades e fragilidades detectadas no processo autoavaliativo. Sob tal perspectiva, a autoavaliação é compreendida como um processo orientado para o aperfeiçoamento da qualidade da gestão acadêmica e administrativa dos PPGs, visto que a produção de insumos para o planejamento estratégico torna-se ferramenta para o (re)planejamento e alinhamento de ações.

A abordagem multidimensional da autoavaliação proposta pela Capes (2019) também inclui os eixos da inovação e da internacionalização, reconhecendo que a qualidade dos PPGs se manifesta na capacidade de renovar práticas acadêmicas e estabelecer redes locais, regionais, nacionais e internacionais de produção do conhecimento. Nesse contexto, a autoavaliação se constitui como espaço de reflexão crítica sobre os rumos do programa, questionando políticas de inserção social, de inovação e de internacionalização (Capes, 2019). Assim sendo, a perspectiva de autoavaliação proposta para os PPGs, pela Capes, permite que um programa possa

[...] identificar seus pontos mais fortes e os mais frágeis; construir parâmetros para aprimorar a qualidade acadêmica e administrativa diante das singularidades que lhe são características; promover a participação da comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnicos e comunidade) na construção coletiva do PPG; subsidiar processos de planejamento e tomada de decisão; atender às exigências legais, como as do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no Brasil (Souza; Real; Miranda, 2025, p. 2).

Além disso, dentre as dimensões contempladas no processo de autoavaliação dos PPGs, destaca-se a análise dos impactos da formação de discentes e egressos, no que diz respeito à inserção acadêmica, científica e profissional. A incorporação desses elementos amplia o escopo da autoavaliação para além do desempenho institucional, pois incide nos efeitos sociais da formação. A autoavaliação nos PPGs, quando compreendida em sua complexidade, representa, portanto, não apenas uma exigência legal, mas uma prática estratégica, formativa e transformadora no contexto da Pós-Graduação em Educação.

A partir dessas contribuições teóricas e normativas, é possível afirmar que a autoavaliação na Pós-Graduação pode assumir o papel de catalisadora de processos institucionais contextualizados, capaz de integrar os saberes produzidos internamente às exigências regulatórias externas. Mais do que uma obrigação burocrática, a autoavaliação representa uma oportunidade de análise crítica, de revisão de trajetórias e de construção de novas perspectivas acadêmicas, consolidando-se como um dos pilares da qualidade e da relevância social da Pós-Graduação no Brasil.

Método e delineamento da pesquisa

A pesquisa configura-se como qualitativa, na perspectiva de estado do conhecimento, que é “[...] um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125). A constituição de um estado do conhecimento segue as seguintes etapas:

- a) Bibliografia Anotada – etapa de identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise da pesquisa, seguida da leitura flutuante das produções mapeadas.

- b) Bibliografia Sistematizada – etapa de leitura aprofundada dos resumos e da coleta de informações dos trabalhos, para a seleção daqueles que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento.
- c) Bibliografia Categorizada – etapa de organização do material selecionado, ou seja, do *corpus* de análise, com o reagrupamento em categorias temáticas.
- d) Bibliografia Propositiva – etapa final de apresentação de inferências propositivas a partir da análise realizada, a qual caracteriza o estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Na etapa de bibliografia anotada deste estado do conhecimento, foram definidas as bases de dados utilizadas na pesquisa, a saber: Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas (FCC), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Na sequência, definimos como descritores de busca as palavras: “autoavaliação”, “pós-graduação” e “educação”. Inicialmente, foram localizadas 45 produções acadêmicas, sendo 37 artigos, sete dissertações e uma tese.

Os critérios de inclusão dos trabalhos no estado do conhecimento, após a leitura e a análise de resumos, títulos e palavras-chave, foram: a) trabalhos com foco na autoavaliação de PPGs em Educação; b) trabalhos que abordassem a autoavaliação de PPGs, mas com análise conjunta de programas de outras áreas do conhecimento; c) trabalhos que abordassem autoavaliação na Pós-Graduação na forma de ensaio teórico ou resenha, considerados relevantes para esta pesquisa. Os trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão foram excluídos, e o *corpus* analítico ficou constituído por 18 artigos científicos, quatro dissertações e uma tese, totalizando 23 produções acadêmicas.

Na etapa de bibliografia sistematizada, procedemos com a organização da produção selecionada em planilha Microsoft Excel, contendo os dados dos 23 trabalhos a partir dos seguintes elementos: tipo de produção, ano de publicação, título, autoria, orientador, instituição (para teses e dissertações), periódico (para artigos), referência, resumo e palavras-chave. Essa organização permitiu o tratamento dos dados sob diferentes enfoques.

Na etapa de bibliografia categorizada, o conjunto de resumos das produções acadêmicas selecionadas foi submetido ao *software Iramuteq*¹, o qual permite realizar análises estatísticas e lexicais sobre textos e dados categóricos. A técnica escolhida foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que organiza os segmentos textuais em grupos temáticos com base na coocorrência e na correlação das formas ativas, ou seja, das palavras contidas no *corpus* textual.

A análise lexical da CHD aplicada aos resumos visou identificar padrões discursivos e categorias temáticas predominantes na produção científica sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil. A CHD permite que o pesquisador, ao analisar os vocabulários e os segmentos de texto que emergem de cada grupo, atribua nomes às classes geradas pelo *Iramuteq*. Na etapa final, de bibliografia propositiva, as classes geradas foram complementadas por leitura crítica e análise interpretativa, orientadas para a compreensão dos enfoques e das tendências das produções analisadas.

¹ O *Iramuteq* é um *software* licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele se ancora no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem *python* (www.python.org). Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 10 maio 2025.

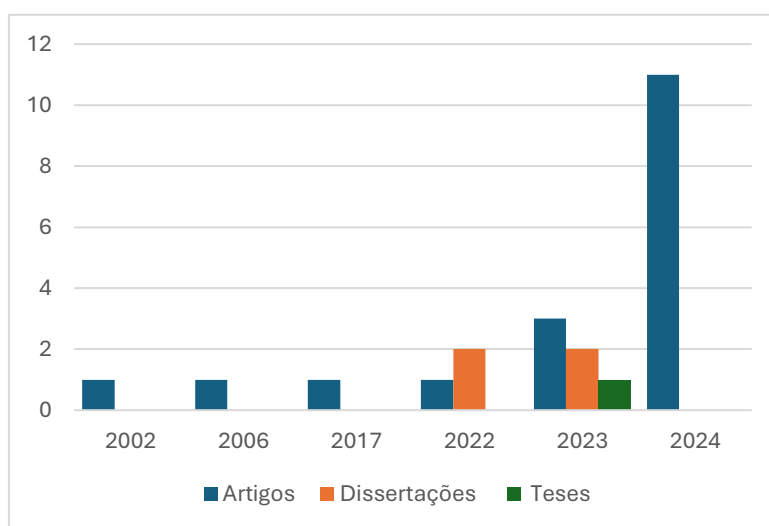
Resultados e discussão

Após examinar os dados sistematizados na planilha Excel, buscamos compreender como as publicações se distribuíram no período de 2002-2024 e como se caracterizaram quanto à tipologia da produção e às temáticas de pesquisa, conforme apresentado nas seções seguintes.

Análise temporal da produção acadêmica (2002-2024)

No Brasil, as pesquisas e as publicações relacionadas à temática da autoavaliação na Pós-Graduação em Educação ainda são pouco exploradas. Os trabalhos que integram este estado de conhecimento foram publicados no período de 2002-2024, acentuando o interesse pela temática a partir de 2022, como mostram os registros no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Produções acadêmicas por tipo e ano sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação - 2002-2024



Fonte: Elaborado pelos autores.

A produção no período analisado foi de 18 artigos (78%), quatro dissertações (18%) e uma tese (4%). Em 2002, 2006, 2017, 2022, foi publicado um artigo em cada ano, dados que revelam o reduzido interesse, em duas décadas, por estudos e pesquisas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação, quase como um silenciamento por aproximadamente dez anos.

A partir de 2022 surgiram as primeiras dissertações (2), período em que as novas normativas definidas pela Capes (2019) para avaliação dos PPGs no Brasil estavam em implementação. Em 2023, foram publicados três artigos, duas dissertações e a primeira tese sobre a temática. No ano de 2024, a produção de artigos (11) se intensificou, revelando o quanto a inserção da autoavaliação dos PPGs na ficha de avaliação da área de Educação impulsionou o interesse por estudos e pesquisas sobre os processos autoavaliativos desenvolvidos nos programas no contexto brasileiro.

Análise conforme a tipologia das produções acadêmicas

Com base no conjunto de artigos, dissertações e da tese, procedemos à organização e à análise dos principais resultados identificados nas produções que integram este estado de conhecimento. A produção acadêmica mapeada está sistematizada no Quadro 1, a seguir, conforme o autor/ano de publicação.

Quadro 1 – Quantidade de produções acadêmicas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação conforme tipo e autores/ano – 2002-2024

Produção acadêmica	(Qt)	Autores/Ano
Artigos	18	Saul (2002); Rocha (2006); Pizzi e Santos (2017); Sousa (2022); Costa, Silva e Miléo (2023); Trevisol e Balsanello (2023); Trevisol e Brasil (2023); Afonso (2024); Alcaraz <i>et al.</i> (2024); Carneiro e Reis (2024); Escott <i>et al.</i> (2024); Felix (2024); Leite <i>et al.</i> (2024); Pinho (2024); Polidori e Rodrigues (2024); Silva <i>et al.</i> (2024); Silva, Luft e Olave (2024); Verhine e Schwartzman (2024).
Dissertações	4	Balsanello (2022); Souza (2022); Kobayashi (2023); Santos (2023).
Tese	1	Magalhães (2023).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos artigos, o primeiro aspecto refere-se às metodologias e aos procedimentos de autoavaliação identificados nos trabalhos analisados, os quais abrangeram desde abordagens qualitativas, com forte participação de docentes e discentes (Escott *et al.*, 2024; Rocha, 2006), até procedimentos baseados em questionários estruturados para captar percepções institucionais (Costa; Silva; Miléo, 2023; Felix, 2024; Pizzi; Santos, 2017; Polidori; Rodrigues, 2024; Silva *et al.*, 2024; Trevisol; Balsanello, 2023).

Há também experiências de estudos de caso aprofundados (Costa; Silva; Miléo, 2023; Saul, 2002) e análises documentais que examinam relatórios e normativas vigentes (Leite *et al.*, 2024; Polidori; Rodrigues, 2024; Silva; Luft; Olave, 2024; Sousa, 2022; Trevisol; Brasil, 2023; Verhine; Schwartzman, 2024). Portanto, as produções investigadas revelaram um conjunto variado de procedimentos para a realização das pesquisas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação.

O segundo ponto identificado nos artigos refere-se às políticas e às diretrizes nacionais para avaliação da Pós-Graduação no Brasil, em especial ao papel indutor da Capes nos processos de autoavaliação dos programas. Trabalhos como os de Sousa (2022), Trevisol e Brasil (2023), Polidori e Rodrigues (2024), Leite *et al.* (2024), Silva, Luft e Olave (2024) e Verhine e Schwartzman (2024) destacam tensões entre um modelo prescritivo, pautado por indicadores quantitativos, e abordagens mais dialógicas e contextuais, capazes de valorizar dimensões qualitativas. Nesse sentido, os estudos de Saul (2002), Trevisol e Brasil (2023) e Afonso (2024) problematizam a importação de métricas oriundas de áreas das ciências exatas e biomédicas, argumentando que tal transplante desconsidera as especificidades epistemológicas da área de Educação.

A terceira característica identificada nos artigos versa sobre as dimensões formativas e pedagógicas da autoavaliação. As conclusões de Rocha (2006), Costa, Silva e Miléo (2023), Felix (2024) e Alcaraz *et al.* (2024) indicam que, quando concebida como prática reflexiva e participativa, a autoavaliação contribui para o desenvolvimento profissional docente, o aprimoramento de currículos e a qualificação da formação discente. Essa dimensão, contudo, ainda encontra barreiras estruturais, como a sobrecarga de tarefas administrativas e a fragmentação dos processos avaliativos (Silva; Luft; Olave, 2024; Verhine; Schwartzman, 2024).

Outro aspecto relevante observado nos artigos foi o acompanhamento de egressos como indicador da efetividade e do impacto social dos programas. Estudos como os de Pizzi e Santos (2017), Trevisol e Balsanello (2023) e Silva *et al.* (2024) mostram que a análise da trajetória profissional e acadêmica dos ex-alunos fornece evidências importantes para a autoavaliação,

permitindo aferir não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também a contribuição para a transformação social e educacional.

Por fim, destacamos as perspectivas críticas representadas principalmente por Trevisol e Brasil (2023) e Afonso (2024). Esses trabalhos propõem uma reflexão mais ampla sobre os fundamentos epistemológicos da autoavaliação, questionando estruturas eurocêntricas e defendendo abordagens descoloniais que dialoguem com contextos locais e regionais. Apesar de sua relevância, essa vertente crítica ainda é incipiente no conjunto da produção analisada.

Quanto à análise da tese e das dissertações, os resultados revelam convergência na compreensão de que a autoavaliação, quando implementada de forma participativa, fortalece a gestão acadêmica e o vínculo com a comunidade. Em síntese: a) Souza (2022) aponta que, embora o quesito formação seja reconhecido como essencial, não há política institucional estruturada, e propõe um Manual de Orientações Básicas; b) Balsanello (2022) demonstra que o acompanhamento de egressos gera dados estratégicos para orientar políticas internas, revelando fragilidades em inovação e inserção social; c) Santos (2023) comprova a validade de um instrumento de autoavaliação discente para fomentar corresponsabilidade e engajamento; d) Kobayashi (2023) diagnostica a baixa participação de discentes e docentes nos processos de avaliação e apresenta propostas de intervenção de curto, médio e longo prazo; e) Magalhães (2023) revela que, embora a autoavaliação seja consolidada como prática, o planejamento estratégico permanece incipiente, e as desigualdades regionais limitam o alcance da democratização da Pós-Graduação.

A tese e as dissertações analisadas evidenciam que a pesquisa sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação avança para além de estudos teóricos, incorporando propostas concretas de modelos, instrumentos e planos de ação. Ao mesmo tempo, ainda que poucas no período deste estado de conhecimento, essas pesquisas expõem desafios persistentes na articulação entre avaliação externa, autoavaliação e planejamento interno dos programas, bem como na garantia de participação ampla da comunidade acadêmica e na superação de barreiras estruturais e regionais.

Reconhecendo a diversidade de enfoques identificados na tipologia das produções, a seção seguinte aprofunda a investigação por meio de uma análise lexical. Essa etapa, realizada com a CHD/*Iramuteq*, permite agrupar semanticamente os resumos em classes temáticas que revelam tensões e convergências no campo da autoavaliação da Pós-Graduação em Educação.

Análise lexical das classes temáticas emergentes da CHD

A CHD², realizada com o *corpus* textual extraído dos 23 resumos de produções acadêmicas sobre autoavaliação na Pós-Graduação, possibilitou a identificação de cinco classes temáticas distintas após o tratamento no *software Iramuteq*. O método da CHD divide o *corpus* em grupos de segmentos de textos semelhantes, que apresentam padrões lexicais agrupados por proximidade semântica. As palavras mais frequentes em cada classe permitem a definição do tema principal de cada uma delas (Camargo; Justo, 2013, 2021).

O processo de agrupamento lexical teve como objetivo revelar as ênfases discursivas presentes nas produções científicas e contribuir para a visualização de suas principais características. Essa categorização não apenas revela as ênfases discursivas presentes nos textos, como também permite visualizar os tensionamentos entre modelos regulatórios e práticas emancipatórias, contribuindo para a compreensão crítica da autoavaliação na Pós-Graduação como campo

² Para aprofundamento sobre a CHD, consultar Camargo e Justo (2013).

emergente. Além disso, permite interpretar não apenas como a autoavaliação é operacionalizada, mas também os fundamentos que sustentam sua legitimidade acadêmica.

As classes temáticas oriundas do relatório da CHD no *Iramuteq* expressam os achados observados nas produções acadêmicas sobre autoavaliação nos PPGs, ora distintos, ora semelhantes, e foram denominadas com base em dimensões frequenciais, semânticas e metodológicas do *corpus* analisado. São elas:

- a) Classe 1 – Autoavaliação relacionada à qualidade e à gestão dos programas.
- b) Classe 2 – Autoavaliação relacionada à política de avaliação da Pós-Graduação.
- c) Classe 3 – Autoavaliação relacionada aos impactos da formação dos discentes e egressos.
- d) Classe 4 - Autoavaliação relacionada à inovação, à internacionalização e às perspectivas críticas.
- e) Classe 5 - Autoavaliação relacionada às experiências participativas e democratizantes.

A análise de cada classe temática é apresentada a seguir.

Autoavaliação relacionada à qualidade e à gestão dos PPGs

Com a maior representatividade entre as classes, cerca de 32% do *corpus* textual, as formas ativas desta classe tematizam a autoavaliação como instrumento de gestão e mecanismo para o aprimoramento da qualidade dos programas. As palavras mais frequentes incluem “processo”, “instrumento”, “melhoria”, “qualidade”, “estratégia”, “planejamento”, “avaliação”, “melhoria contínua” e “revisão curricular”.

As formas ativas agrupadas nesta classe revelam como os PPGs em Educação utilizam práticas autoavaliativas para diagnosticar pontos fortes e fragilidades, aprimorar a infraestrutura, alinhar o trabalho docente, reformular projetos e estimular a autorreflexão coletiva. Ao envolver docentes, discentes, gestores e egressos em oficinas, grupos focais e plataformas colaborativas, como evidenciam as pesquisas de Rocha (2006), Costa, Silva e Miléo (2023), Escott *et al.* (2024) e Kobayashi (2023), a autoavaliação consolida-se como espaço de corresponsabilização e reflexão crítica sobre as práticas institucionais. Essa abordagem ultrapassa a lógica burocrática, permitindo que o planejamento das ações se torne uma construção coletiva e dialógica, promovendo um diagnóstico mais fidedigno da realidade acadêmica e fortalecendo a identidade dos programas (Fernandes, 2018; Leite *et al.*, 2020).

Do ponto de vista metodológico, prevalecem as abordagens qualitativas, estudos de caso e pesquisas mistas (quali-quantitativas), com uso de ferramentas como análise de conteúdo, NVivo e SPSS. Os trabalhos de Rocha (2006), Souza (2022), Costa, Silva e Miléo (2023), Felix (2024), Alcaraz *et al.* (2024), Kobayashi (2023) e Santos (2023) ilustram bem essa classe, demonstrando como a autoavaliação se constitui como prática formativa institucional, articulada ao planejamento estratégico e à tomada de decisão em nível local.

Autoavaliação relacionada à política de avaliação da Pós-Graduação no Brasil

Esta classe representa 27% do *corpus* textual e congrega produções que abordam as normativas e as diretrizes da avaliação no âmbito da Pós-Graduação brasileira. Os trabalhos vinculados a essa classe discutem com maior profundidade a relação entre a autoavaliação e as

políticas de avaliação e regulação, em especial aquelas da Capes. As formas ativas/palavras como “Capes”, “indicadores”, “ficha”, “regulação”, “planejamento estratégico”, “política de avaliação externa”, “relatório” e “ciclo avaliativo” são frequentes nesta classe. Os estudos representativos incluem os de Sousa (2002), Balsanello (2022), Magalhães (2023), Pinho (2024), Polidori e Rodrigues (2024), Silva, Luft e Olave (2024), com abordagens predominantemente teóricas, analítico-documentais ou de revisão bibliográfica. Destacam-se, ainda, esforços para compreender a dimensão estratégica e reguladora da autoavaliação, bem como o papel da Capes como indutora desse processo e seus impactos nos resultados da avaliação externa (Masetto, 2004).

As formas ativas agrupadas no *corpus* apontam que, desde os anos de 1980, a construção de indicadores de qualidade ocorre em meio a contraposições entre modelos externos de avaliação (como os propostos pela Capes) e propostas internas mais críticas e contextualizadas de alguns PPGs. Há também destaque para a exigência institucional da autoavaliação, incorporada nas fichas de avaliação da Capes a partir do ciclo avaliativo de 2017-2020, como prática obrigatória. Tal normativa tem gerado questionamentos sobre sua efetividade e legitimidade, especialmente diante das realidades regionais diversas dos PPGs em Educação no Brasil. Além disso, possibilita problematizar a tensão entre uma perspectiva normativa, prescritiva e heterônoma da autoavaliação e a necessidade de sua ressignificação como instrumento de reflexão crítica, emancipatória e formativa (Dias Sobrinho, 2000; Leite; Polidori, 2021).

Autoavaliação relacionada aos impactos da formação dos discentes e egressos

Contemplando aproximadamente 23% do *corpus* textual, esta classe enfatiza a dimensão da autoavaliação centrada nas percepções de egressos e discentes como sujeitos ativos nos processos avaliativos. As formas ativas de maior frequência incluem as palavras “egressos”, “impacto”, “percepção”, “formação”, “desempenho” e “curso”.

As formas ativas desta classe evidenciam o esforço de diversos PPGs em desenvolver mecanismos de acompanhamento sistemático de alunos e ex-alunos, visando avaliar os impactos da formação na trajetória acadêmica e profissional. Isso revela que a autoavaliação desempenha papel estratégico no monitoramento da efetividade formativa dos programas.

Os estudos de Pizzi e Santos (2017), Balsanello (2022), Trevisol e Balsanello (2023), Silva *et al.* (2024), representativos dessa classe, mostram que o levantamento de informações sobre perfil profissional, empregabilidade e percepção dos concluintes sobre o curso permite aos programas identificarem suas potencialidades e fragilidades. Esse tipo de avaliação contribui para reorientar políticas internas e curriculares, bem como reforçar a articulação entre formação acadêmica e inserção social. Além disso, tais indicadores fundamentam o planejamento estratégico institucional e fomentam maior responsabilidade sobre o impacto dos cursos na vida profissional dos estudantes.

Prevalece nessa classe a metodologia quantitativa (*surveys* com egressos), associada a análises documentais. A autoavaliação é compreendida como via de retroalimentação da gestão dos programas, permitindo que os resultados percebidos pelos discentes e egressos sejam incorporados às reestruturações necessárias aos PPGs.

Autoavaliação relacionada à inovação, à internacionalização e às perspectivas críticas

Representando cerca de 18% do *corpus* textual, esta classe reúne estudos que propõem leituras críticas, alternativas e inovadoras da autoavaliação na Pós-Graduação. As formas ativas

mais frequentes incluem “inovação”, “internacional”, “experiência”, “descolonialidade”, “autonomia”, “modelo holandês”, “modelos comparados” e “contexto”, com destaque para experiências internacionais, como o sistema de autoavaliação da Holanda (Trevisol; Brasil, 2023), e para modelos multidimensionais e descoloniais³, que desafiam parâmetros eurocentrados de avaliação (Afonso, 2024; Afonso; Tavares; Brandalise, 2025).

Tais propostas evidenciam a necessidade de superar lógicas normativas e homogeneizantes, conferindo maior protagonismo às instituições e às comunidades acadêmicas locais. Comparações críticas sobre autoavaliação na Pós-Graduação com países europeus revelam a necessidade de rever as estratégias ao cenário brasileiro, especialmente no que diz respeito às políticas de inclusão, inovação e autonomia institucional.

Os trabalhos mais representativos desta classe são Trevisol e Brasil (2023), Afonso (2024), Leite *et al.* (2024) e Verhine e Schwartzman (2024). As abordagens metodológicas predominam na forma de ensaios teóricos, revisões críticas e estudos comparativos. Os autores defendem uma autoavaliação mais dialógica, inclusiva e centrada na realidade local, que considere elementos como diversidade, contexto sociopolítico e inovação institucional.

Autoavaliação relacionada às experiências participativas e democratizantes

A menor das classes, cerca de 9% do *corpus* textual, enfatiza a construção coletiva e democrática da autoavaliação. As formas ativas mais recorrentes são “participação”, “cotidiano”, “coletiva”, “emancipação”, “alunos” e “professores”.

A autoavaliação, nessa perspectiva, ultrapassa a lógica burocrática e se funda na autonomia dos programas, na reflexão crítica partilhada e na construção conjunta entre docentes, discentes, técnicos e gestores. Os estudos de Saul (2002) e Escott *et al.* (2024) são exemplares dessa perspectiva e apresentam experiências efetivas de sistematização participativa, como o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

As pesquisas demonstram que, ao promover autorreflexão e estimular o autoconhecimento profissional, essa prática contribui diretamente para a melhoria da qualidade dos programas. Dessa forma, a autoavaliação torna-se uma ferramenta para consolidar uma cultura formativa voltada para a excelência acadêmica e para a formação crítica de professores e pós-graduandos.

Metodologicamente, predominam a pesquisa participante, as práticas colaborativas e os estudos institucionais com forte base empírica, revelando compromisso com a democratização da autoavaliação e com a efetiva incorporação das vozes da comunidade acadêmica nos processos de avaliação e planejamento (Saul, 2002).

Em síntese, com base na análise das classes geradas pelo *Iramuteq*, elaborou-se o Quadro 2, com o objetivo de sistematizar os principais elementos que caracterizam cada agrupamento temático. O Quadro 2, a seguir, apresenta, de forma comparativa, a porcentagem de representatividade de cada classe no *corpus*, as palavras mais frequentes e os focos temáticos predominantes. Essa sistematização permite visualizar com maior clareza as diferentes perspectivas

³ Os saberes descoloniais buscam produzir formas de conhecimento que não sigam a lógica da colonialidade. Para aprofundamento sobre descolonialidade, consultar Zeifert e Agnoletto (2019).

sobre a autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no período analisado, evidenciando tanto convergências quanto especificidades entre os textos analisados.

Quadro 2 – Comparativo das classe temáticas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação

Classes	(%) do corpus textual	Formas ativas mais frequentes	Foco temático
Classe 1 Autoavaliação relacionada à qualidade e à gestão dos programas	32%	Processo, instrumento, melhoria contínua, qualidade, estratégias, avaliação, revisão curricular.	Aplicações práticas da autoavaliação nos PPGs. Ênfase em envolvimento da comunidade acadêmica, nos instrumentos utilizados e nos resultados para a gestão e melhoria dos PPGs.
Classe 2 Autoavaliação relacionada à política de avaliação da Pós-graduação – Capes	27%	CAPEs, indicadores, ficha de avaliação, política, regulação, planejamento estratégico, avaliação externa, relatório, ciclo avaliativo.	Análise dos marcos legais e institucionais da autoavaliação na pós-graduação. Enfoque nas diretrizes da Capes, na ficha de avaliação e no papel da autoavaliação na avaliação, regulação e melhoria dos programas.
Classe 3 Autoavaliação relacionada aos impactos da formação dos discentes e egressos	23%	Egressos, percepção, impacto, curso, desempenho, docentes	A autoavaliação a partir das percepções dos estudantes e egressos, com foco em indicadores de qualidade, impacto formativo e inserção profissional.
Classe 4 Autoavaliação relacionada à inovação, à internacionalização e às perspectivas críticas	18%	Inovação, internacionalização experiência, decolonialidade, autonomia modelo holandês, modelos comparados, contexto	Reflexões críticas sobre os modelos tradicionais de avaliação. Propõe abordagens alternativas, experiências internacionais e perspectivas descoloniais.
Classe 5 Autoavaliação relacionada às experiências participativas	9%	Participação, coletiva, cotidiano, professores, alunos, emancipação	Autoavaliação com base na colaboração, reflexão coletiva e envolvimento democrático da comunidade acadêmica.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no relatório da CHD do *Iramuteq*.

A análise temática realizada a partir dos segmentos textuais revela a complexidade e a pluralidade de abordagens teóricas das pesquisas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 2002 e 2024. As classes identificadas evidenciam que a autoavaliação é uma prática situada na intersecção entre demandas políticas, institucionais e processos formativos. Elas revelam não apenas a diversidade de enfoques adotados pelos pesquisadores, mas também as possibilidades que emergem da articulação entre participação democrática, formação discente, monitoramento efetivo dos egressos, construção contextualizada, abertura para inovação e fortalecimento da Pós-Graduação.

Relevam também a tensão entre modelos regulatórios e propostas institucionais mais críticas, que buscam integrar a autoavaliação ao cotidiano dos PPGs, promovendo a corresponsabilização dos sujeitos envolvidos e o fortalecimento da identidade acadêmica. Além disso, destacamos o papel da autoavaliação na gestão da qualidade, na escuta dos egressos, na inovação curricular e na construção de processos avaliativos mais participativos e democráticos.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a produção de conhecimento sobre autoavaliação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil, no período de 2002-2024, buscando identificar os temas abordados, as tendências e as lacunas na literatura brasileira. Para alcançar esse objetivo, utilizamos a abordagem de estado do conhecimento proposta por Kohls-Santos e Morosini (2021), dividida em quatro etapas: bibliografia anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. Foram selecionadas 23 produções acadêmicas e, por meio de análises temporal, tipológica e lexical via Classificação Hierárquica Descendente (CHD)/*Iramuteq*, delineamos o panorama desses estudos. Os resultados mostraram que: a) até 2021 o interesse pelas pesquisas sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação era limitado, com publicações esparsas em 2002 e 2022; b) a partir de 2022 registrou-se um crescimento expressivo de artigos, dissertações e uma tese, provavelmente em função das novas normativas da Capes (2019); c) as produções se distribuíram em 18 artigos, quatro dissertações e uma tese, explorando múltiplas abordagens qualitativas, quantitativas e mistas; d) a análise lexical revelou cinco classes temáticas: políticas de avaliação, qualidade e gestão, impacto sobre discentes e egressos, inovação e perspectivas críticas, e experiências participativas.

Esses resultados confirmam que a autoavaliação na Pós-Graduação em Educação é um campo emergente, dotado de pluralidade teórico-metodológica e tensionado entre exigências regulatórias e potencial formativo. O estudo evidenciou a importância de:

- a) articular reflexivamente diretrizes externas (Capes) e práticas internas participativas;
- b) incorporar sistematicamente indicadores de impacto formativo;
- c) fomentar abordagens inovadoras e descoloniais que dialoguem com contextos locais;
- d) consolidar processos democráticos de avaliação que engajem toda a comunidade acadêmica.

A partir da análise das produções acadêmicas deste estado do conhecimento é possível recomendarmos aos PPGs em Educação a adoção de modelos multidimensionais de autoavaliação que integrem instrumentos de gestão, monitoramento de discentes e egressos, planejamento estratégico e espaços de debate coletivo e participativo. Aos formuladores de políticas, sugerimos flexibilizar normativas, de modo a valorizar não apenas resultados quantitativos, mas também dimensões e indicadores para realização da avaliação e autoavaliação da/na Pós-Graduação assentadas em abordagens mais qualitativas do que quantitativas.

Em síntese, o estudo contextualiza o cenário da produção nacional sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação, no período de 2002 a 2024, apontando limitações como o número ainda reduzido de pesquisas empíricas aprofundadas e a carência de estudos longitudinais que acompanhem ciclos completos de autoavaliação, em especial relacionados à avaliação quadrienal realizada pela Capes, com base nas produções mapeadas nos bancos de dados utilizados nesta pesquisa. Além disso, ainda é incipiente o campo de investigação sobre autoavaliação na Pós-Graduação em Educação, com a possibilidade de perspectivas para a criação de grupos de estudos e pesquisas.

Destacamos que futuras investigações podem desenvolver pesquisas relacionadas às lacunas observadas neste estado do conhecimento, explorar casos de sucesso em regiões menos representadas, desenvolver instrumentos avaliativos colaborativos e avaliar o impacto das práticas autoavaliativas na melhoria contínua dos PPGs em Educação.

Ao reunirmos e analisarmos criticamente a produção acadêmica sobre autoavaliação em Educação, no recorte temporal de 2002-2024, este artigo pode oferecer subsídios para que programas, pesquisadores e agências de fomento deem passos mais reflexivos, inovadores e colaborativos rumo a processos avaliativos mais formativos, democráticos e alinhados às demandas de qualidade e relevância social da Pós-Graduação em Educação no contexto brasileiro.

Referências

AFONSO, A. J. Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412001>

AFONSO, A. J.; TAVARES, C. Z.; BRANDALISE, M. Â. T. Reflexões inacabadas sobre o campo da avaliação em educação: entrevista com o Professor Almerindo Janela Afonso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24923, p. 1-11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.20.24923.021>

ALCARAZ, L.; MONZON, A.; TORRES, E.; MOSSO, N. Autoevaluación: proceso de fortalecimiento del desempeño académico, estudiantes de posgrado. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412025>

BALSANELLO, G. **Autoavaliação: o que dizem os egressos da pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9788/tp2013.2-16>

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório da ficha de avaliação: área de Educação**. Brasília: Capes, 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Diretrizes comuns da avaliação de permanência dos programas de pós-graduação stricto sensu**. Brasília: CAPES, 2025a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria CAPES n.º 109, de 25 de abril de 2025. Disciplina o processo de Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu no país. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 55-57, 2025b.

CARNEIRO, A. M.; REIS, F. T. Autoavaliação: alavanca para melhoria contínua na educação. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 58-72, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412014>

COSTA, R. P.; SILVA, J. B.; MILÉO, I. S. O. Autoavaliação em programa de pós-graduação na Amazônia. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 8, n. 19, p. 64-87, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol8.9258>

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação na educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 31-47, mar. 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade e garantia da qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (org.). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 17-41.

ESCOTT, C. M.; BRITO, W. A. de; RIBEIRO, J. M. P.; FRANÇA, M. C. C. de C. Autoavaliação emancipatória, participativa e multifatorial na pós-graduação: o caso do mestrado em rede. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 100-117, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412011>

FELIX, G. T. Ações de autoavaliação participativa e seus impactos na pós-graduação. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 89-99, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412022>

FERNANDES, D. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. In: FERRÃO, J.; PAIXÃO, J. M. P. (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

KOBAYASHI, A. L. M. **A autoavaliação como parte do processo avaliativo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB**: proposta de instrumento e teste piloto. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Pontal do Araguaia, n. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

LEITE, D. B. C.; PINHO, I. G. de; ESCOTT, C. M.; POLIDORI, M. M.; SORDI, M. R. L. de; MIORANDO, B. S.; BRAZ, M. M.; LIMA, E. G. dos S.; CAREGNATO, C.; RODRIGUES, C. M. C.; MORENO, L. A. Autoavaliação institucional na pós-graduação com foco em inovação e mindset experiencial. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 118-135, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412016>

LEITE, D. B. C.; POLIDORI, M. Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2021. p. 391-476.

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

MAGALHÃES, L. S. **A pós-graduação em educação na região Norte e a CAPES**: avaliação, indução e autoavaliação-planejamento. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

MASETTO, M. **Autoavaliação em cursos de pós-graduação**: teoria e prática. São Paulo: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, D.; STECANELA, N.; BOUFLEUER, R. A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da CAPES.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, e273292, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.273292>

PINHO, M. I. G. de. Autoavaliação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 45-57, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412006>

PIZZI, M. de L. B.; SANTOS, M. A. G. dos. Alguns indicadores sobre os egressos do programa de pós-graduação em educação da UFSCar nos anos de 2008 a 2016. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 407-428, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992278>

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

ROCHA, N. M. F. Autoavaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400006>

SANTOS, S. P. M. dos. **Autoavaliação institucional**: proposições e evidências avaliativas para a pós-graduação da UFG. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SAUL, A. M. A sistemática de autoavaliação do programa de pós-graduação em educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 97-110, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae02620022187>

SILVA, C. F. da; FERNANDES, M. N.; GARCIA, F. M.; MAGALHÃES, L. S. Egressos do PPGE/UFAM: autoavaliação, produção e destinos profissionais (2012–2020). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e266120, p. 1-20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.266120>

SILVA, M. R. dos S. da; LUFT, M. C. M. S.; OLAVE, M. E. L. Reflexões sobre a inserção da política de autoavaliação na pós-graduação brasileira: o olhar de especialistas. **Avaliação**, Campinas, v. 29, e024010, p. 1-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id266729>

SOUSA, S. M. Z. L. de. Avaliação da pós-graduação em educação: revisitando contribuições elaboradas a partir dos anos 1980. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, n. 83, p. 714-737, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae02620022188>

SOUZA, C. J. de. **Processo de autoavaliação em programas de pós-graduação da UnB**: uma possibilidade formativa. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

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

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. Os egressos como sujeitos do processo de autoavaliação: análise de uma experiência na pós-graduação. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, e023035, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id5016>

TREVISOL, J. V.; BRASIL, A. As políticas de avaliação da pesquisa e da pós-graduação nos Países Baixos: lições sobre autoavaliação e autonomia institucional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280107, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280107>

VERHINE, R. E.; SCHWARTZMAN, S. Perspectivas sobre a avaliação da CAPES: uma resenha-ensaio. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 136-150, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412010>

ZEIFERT, A. P. B.; AGNOLETTI, V. O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, Porto Alegre, v. 9, n. 26, p. 197-218, set. 2019.

Recebido em 20/05/2025

Versão corrigida recebida em: 19/09/2025

Aceito em 20/09/2025

Publicado online em 27/09/2025