

# Avaliação Qualitativa da Pós-Graduação na Área de Ensino: Qualidade dos Dados e Desafios na Modalidade Profissional

Qualitative Assessment of Graduate Courses in the Field of Education:  
Data Quality and Challenges in the Professional Modality  
Evaluación Cualitativa del Posgrado en el Área de Educación: Calidad  
de los Datos y Desafíos en la Modalidad Profesional

Rosana Aparecida Salvador Rossit,<sup>id</sup> Cleidilene Ramos Magalhães,<sup>id</sup> Ivanise Maria Rizzatti,<sup>id</sup>  
e Giselle Rôças<sup>id</sup>

## Resumo

A reestruturação da Ficha de Avaliação da pós-graduação na Área de Ensino apresentou mudanças decorrentes da ampliação de indicadores qualitativos no processo geral de avaliação dos programas de pós-graduação (PPGs). A análise por pares é a modalidade instituída pela CAPES para avaliação dos programas, tendo como diretriz a reflexão formativa, que contribui para o *feedback* necessário ao aperfeiçoamento de processos e procedimentos de ensino. Nas comissões, os consultores trabalham conjuntamente na elaboração e/ou detalhamento dos critérios para subsidiar a organização do trabalho e o delineamento das estratégias avaliativas. A partir da Avaliação Quadrienal 2017–2020, surgiram inquietações sobre o que os PPGs, na modalidade profissional da Área de Ensino, têm priorizado para valorizar a qualidade das informações inseridas no relatório do Coleta de Dados da CAPES. Neste contexto, este artigo, em formato de ensaio, adota a natureza teórico-descritiva para refletir sobre o significado de cada parte da Ficha de Avaliação, e tem como objetivo contribuir com a avaliação inerente à realidade dos programas e suas práticas formativas e de pesquisa, valorizando sua inserção, modalidade e vocação, em consonância com os critérios da Área de Ensino. Com base na experiência das autoras no processo avaliativo desenvolvido no último quadriênio, discutem-se os critérios adotados que balizam o trabalho de avaliação, com contribuições para a melhoria dos programas.

*Palavras-chave:* estudo de avaliação, ensino, pós-graduação, qualidade dos dados

## Abstract

The Graduate Assessment Form restructuring in the teaching area presented changes resulting from the expansion of qualitative indicators in the general assessment process of graduate programs (GPs). Peer review is the modality established by CAPES for assessing programs, with training reflection as a guideline, which contributes to the feedback needed to improve teaching processes and procedures. In the committees, consultants work together to develop and/or detail the criteria to support the organization of work and the design of assessment strategies. Since the 2017–2020 Quadrennial Assessment, concerns have arisen about what GPs, in the professional modality of the teaching area, have prioritized to value the quality of information included in the CAPES Data Collection report. In this context, this article, in essay format, adopts a theoretical-descriptive nature to reflect on the meaning of each part of the Assessment Form, and aims to contribute to assessment inherent to the reality of programs and their training and research practices, valuing their insertion, modality and vocation, in line with the teaching area criteria. Based on the authors' experience in the assessment process developed in the last four years, the adopted criteria that guide assessment work are discussed, with contributions to improving the programs.

*Keywords:* evaluation study, teaching, graduate studies, data quality

## Resumen

La reestructuración del Formulario de Evaluación de posgrado en el área docente presentó cambios derivados de la ampliación de indicadores cualitativos en el proceso general de evaluación de los programas de posgrado (PPGs). El análisis de pares es la modalidad establecida por la CAPES para la evaluación de programas, con la reflexión formativa como directriz que contribuye a la retroalimentación necesaria para mejorar los procesos y procedimientos de enseñanza. En los comités, los consultores trabajan juntos en la elaboración y/o detalle de criterios para apoyar la organización del trabajo y el diseño de estrategias de evaluación. A partir de la Evaluación Cuatrienal 2017–2020, surgieron inquietudes sobre qué han priorizado los PPGs, en la modalidad profesional del área docente, para valorar la calidad de las informaciones incluidas en el informe de Colección de Datos de CAPES. En este contexto, este artículo, en formato de ensayo, adopta un carácter teórico descriptivo para reflexionar sobre el significado de cada parte del Formulario de Evaluación, y pretende contribuir a la evaluación inherente a la realidad de los programas y sus prácticas de formación e investigación, valorando su inserción, modalidad y vocación de acuerdo con los criterios del área docente. A partir de la experiencia de los autores en el proceso de evaluación desarrollado durante los últimos cuatro años, se discuten los criterios adoptados que orientan el trabajo de evaluación, con aportes al mejoramiento de los programas.

*Palabras clave:* estudio de evaluación, enseñanza, graduado, calidad de los datos

---

## Introdução

Este ensaio nasceu após as autoras terem participado como consultoras no processo de Avaliação Quadrienal 2017–2020 e terem identificado aspectos que poderiam ser compartilhados com a comunidade, na perspectiva de qualificar dados e outros elementos inseridos pelos programas de pós-graduação (PPGs), na modalidade profissional da Área de Ensino, no relatório do Coleta de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), prospectando as avaliações futuras e avanços espectáveis em termos de melhorias e qualificação dos programas.

A partir da experiência vivenciada, algumas inquietações emergiram: o que tem sido priorizado pelos PPGs na construção do relatório do Coleta de Dados da CAPES para revelar suas potencialidades e viabilizar a análise dos dados qualitativos pelos consultores? Como a relação entre área de concentração, linhas de pesquisa, perfil do egresso e público-alvo se articula às características do programa para demonstrar a aderência à Área de Ensino? Considerando a identidade de cada programa, quais critérios têm sido utilizados para a escolha e justificativas dos destaques “produções intelectuais”, “casos de sucesso” e “egressos exitosos” como representação da inserção e do impacto social do programa?

O ensaio foi guiado pela seguinte pergunta: quais reflexões os PPGs profissionais devem priorizar para assegurar a qualidade dos dados inseridos no relatório Coleta de Dados da CAPES, de modo a revelar a consistência e aderência à Área de Ensino?

Com a intenção de provocar reflexões sobre o que os programas profissionais têm priorizado para valorizar a qualidade das informações na base Coleta de Dados da CAPES, o presente ensaio tem como objetivo contribuir com a avaliação inerente à realidade dos programas e suas práticas formativas e de pesquisa, valorizando sua inserção, modalidade e vocação em consonância com os critérios da Área de Ensino.

## **O Modelo Atual de Avaliação da Pós-Graduação**

A Proposta de Aprimoramento de Avaliação da Pós-Graduação (CAPES, 2018), apresentada pela Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), teve como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e do processo de indução da qualidade da pós-graduação brasileira. O trabalho foi estruturado a partir das novas demandas das comunidades acadêmicas científicas, tecnológicas e de inovação, que sinalizavam a necessidade de aprimorar alguns aspectos no modelo de avaliação vigente. Na proposta, foram identificados aspectos convergentes que poderiam ser melhorados no processo avaliativo. Entre eles, estão a autoavaliação dos PPGs a partir do plano estratégico institucional da pós-graduação, a avaliação multidimensional, o impacto e a relevância social e econômica e a redução de assimetrias, a formação e o acompanhamento de egressos, um maior equilíbrio entre indicadores quantitativos e qualitativos, a inovação, a inserção, e a internacionalização.

De acordo com Verhine et al. (2024, p. 1), pela primeira vez,

[...] os insumos fornecidos pelos programas, que tradicionalmente eram tratados qualitativamente apenas para sua contextualização, passaram a receber peso na avaliação. Outros fatores, também de natureza qualitativa e que lidavam com os processos formativos e os impactos do programa, receberam maior importância.

Em momentos anteriores, os PPGs eram avaliados e comparados a outros da mesma área de avaliação ao qual estavam credenciados. Entretanto, com o paradigma avaliativo assumindo critérios que consideram aspectos qualitativos e quantitativos centrados na autoavaliação e planejamento estratégico, os PPGs passaram a ser comparados com eles próprios em uma escala temporal das avaliações quadrienais. Esta mudança paradigmática provoca novas compreensões e mudanças. A primeira está relacionada à comissão que assessora as áreas, formada por pares da respectiva área de avaliação e modalidade de programa, enquanto que a segunda diz respeito à forma como o relatório das atividades do programa deve ser elaborado.

A avaliação por pares é a modalidade instituída pela CAPES, tendo como diretriz ser também uma avaliação formativa, considerando que os consultores que participam das distintas instâncias do processo são instruídos, por meio de treinamentos, para que possam melhor compreender o sistema avaliativo. Portanto, a avaliação formativa pode colaborar para o aperfeiçoamento da ação, fornecendo elementos para adequar os processos e procedimentos de ensino às necessidades (Haydt, 2000). Nesse tipo de avaliação, temos diferentes atores trabalhando juntos na elaboração e/ou detalhamento dos critérios a serem avaliados, os quais podem ajudar na (re)organização do trabalho e no delineamento de novas estratégias nos PPGs (Neyra, 2014).

O sistema de avaliação por pares, conhecido como “*peer review*”, deve se basear no mérito acadêmico, científico e tecnológico do pesquisador ou do curso, utilizando critérios qualitativos. No entanto, critérios quantitativos podem ser usados de forma complementar (Andrade, 2005). Esses critérios precisam ser amplamente divulgados e legitimados, e qualquer alteração deve passar por debate e pela construção de consensos nas áreas de avaliação. Na avaliação por pares, os critérios devem pertencer à comunidade avaliada, não aos avaliadores, garantindo as premissas desse formato avaliativo.

No contexto da avaliação por pares, as comissões de avaliação são designadas e destinadas a ações específicas durante o percurso da Avaliação Quadrienal. Assim, para melhor balizamento do processo avaliativo, os critérios devem estar claros e operacionalmente descritos para subsidiar a tomada de decisão em relação aos itens e subitens existentes na Ficha de Avaliação utilizada pela CAPES. Os critérios utilizados pela Área 46-Ensino estão descritos nos documentos que descrevem a Ficha de Avaliação, orientando o preenchimento do relatório final, e também no relatório final da Avaliação Quadrienal 2017–2020, documentos disponibilizados na página da Área de Ensino<sup>1</sup>.

As comissões da Avaliação Quadrienal 2017–2020 foram realizadas, excepcionalmente, entre os anos de 2021 e 2022, em função de uma ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público Federal que interrompeu a avaliação quadrienal por alguns meses. Suas composições foram regidas pela Portaria nº 80, de 12 de maio de 2021, da Diretoria de Avaliação da CAPES, que estabeleceu que as comissões de avaliação, destinadas às ações da Avaliação Quadrienal 2017–2020 da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, tinham caráter transitório e objeto definido. Essas comissões prestaram assessoramento técnico-científico por meio da elaboração de pareceres que subsidiaram a atividade de avaliação ao percorrerem os quesitos das Fichas de Avaliação, manter sigilo e exarar pareceres pautados no rigor ético e técnico, não obstante sem poderes deliberativos, não se enquadrando no conceito de colegiado.

A Área de Ensino da CAPES tem desenvolvido seu projeto para a pós-graduação com uma atitude interdisciplinar, valorizando a:

[...] composições de corpo docente com formação em diferentes áreas de conhecimento, que se proponham a pensar juntos as questões do ensino e que mostrem experiência integradora na pesquisa educacional; propostas curriculares de pós-graduação que privilegiem a integração entre campos disciplinares na formação do pós-graduando; ampliação das pesquisas que atuem com os processos educativos na perspectiva interdisciplinar; a pesquisa de processos e produtos educacionais que também avancem em direção ao ensino e à aprendizagem na perspectiva interdisciplinar. Portanto, a identidade interdisciplinar da Área de Ensino é cada vez mais valorizada no ensino e na pesquisa, sendo base para análise e avaliação de projetos de cursos e da avaliação quadrienal (CAPES, 2019a, p. 08).

1 Página da área de ensino: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino>

Além da perspectiva interdisciplinar na proposta formativa, incluindo aí o corpo docente diverso, os programas da Área de Ensino, especialmente na modalidade profissional, apresentam uma peculiaridade em termos do perfil dos estudantes, que devem ser trabalhadores, oriundos de espaços educativos formais ou não formais e de espaços educativos na saúde e campo social. Essa característica amplia as possibilidades de concretização do papel social das universidades, que, por meio da pesquisa e da pós-graduação, fortalecem sua conexão e contribuição com outros setores da sociedade, especialmente na formação e no desenvolvimento da consciência crítica de cidadãos e profissionais que atuam junto à população. Nesse contexto, a pós-graduação tem um papel estratégico ao promover a formação permanente de profissionais que já estão em atividade em diversos contextos sociais.

Assim, entende-se que a tarefa da pós-graduação é pensar e desenvolver ações que contribuam para superar a dicotomia entre teoria e prática e reduzir a defasagem entre a pesquisa desenvolvida nas universidades e o ensino realizado nos diferentes contextos de atuação dos profissionais (da área da educação, da saúde, do campo social, da ciência e da tecnologia), ou seja, na prática social. Desse modo, espera-se que ações e projetos desenvolvidos nos PPGs da Área de Ensino visem à transformação dos cenários de prática dos profissionais, investindo na preparação do pós-graduando como um profissional reflexivo e crítico, comprometido com a mudança social (Freire, 1997; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005; Zeichner, 2014), de forma a tomar o seu contexto de trabalho como objeto de estudo para fins de transformações e melhoria da sua prática profissional e da realidade social onde atua. Portanto, é esperado que os egressos sejam agentes que contribuam para o impacto social em relação à qualidade do ensino na diversidade de instituições e demandas que emergem no contexto da atuação profissional.

Ademais, deve-se considerar que, a partir de 2018, com a aprovação da nova Ficha de Avaliação dos PPGs, o paradigma avaliativo mudou, concentrando-se na formação dos pós-graduandos e no planejamento estratégico dos programas. Agora, os PPGs são comparados consigo mesmos, o que requer que, com base nos resultados do quadriênio anterior, eles elaborem um planejamento estratégico para cada novo período de avaliação. O objetivo é superar os pontos fracos identificados e fortalecer o programa, tanto na formação de talentos humanos quanto na consolidação de sua excelência acadêmica e evolução em termos técnico-científico e social. Conforme apontado,

O Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, visa adequações e melhorias da infraestrutura, e, melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual — bibliográfica, técnica e/ou artística (CAPES, 2019a, p. 10).

Nessa lógica, algumas dimensões devem ser consideradas pelas comissões de autoavaliação dos programas no planejamento estratégico como: (i) qualidade da formação dos pós-graduandos; (ii) impactos sociais das ações do programa; (iii) ações do programa considerando sua inserção local, regional, nacional e/ou internacional; e (iv) inovação nas produções e nos processos acadêmicos.

Entre as inovações propostas pela CAPES, nos processos avaliativos dos programas, destaca-se a importância de o planejamento estratégico contemplar as dimensões contidas na Ficha de Avaliação. Importante destacar que a inserção apropriada dos dados do PPG no Coleta de Dados da CAPES anual da Plataforma Sucupira, zelando pela qualidade dos dados informados, é condição essencial para subsidiar o processo avaliativo. Diante disso, o corpo docente deve construir, colaborativamente com a coordenação do programa, um relatório progressivo e consistente durante o quadriênio e, assim, contribuir para uma análise eficiente e efetiva dos PPGs por parte dos consultores.

De acordo com Rossit et al. (2024), existe um movimento crescente sobre a autoavaliação na pós-graduação e os seus impactos no sistema de avaliação, cujo desdobramento ocorre tanto na CAPES quanto nas universidades.

A autoavaliação caracteriza-se pela “autoanálise realizada coletivamente pelos atores envolvidos no processo, destacando as potencialidades, fragilidades e oportunidades de melhorias”. A autoavaliação representa um esforço coletivo para a implementação de momentos de reflexão crítica, democrática e participativa (Leite, 2008). Leite et al. (2020) ressaltam a importância da autoavaliação como um caminho que, ao lado da avaliação externa, pode compor um modelo para o aperfeiçoamento dos PPGs.

A autoavaliação é um mecanismo necessário para a qualificação do PPG. Nesse sentido, “a busca de excelência na pós-graduação passa pelo olhar avaliativo dos docentes, estudantes, setor administrativo e, inclusive, de agentes externos, sobre as ações, processos e produtos realizados e desenvolvidos com vistas a construir soluções para as dificuldades encontradas” (CAPES, 2019b, p. 10). A nova Ficha de Avaliação indica que:

[...] os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa serão analisados e valorizados, tendo por foco a formação discente e a produção intelectual. Isso implica que os programas deverão organizar e realizar processos de autoavaliação, cujos resultados deverão apontar os pontos fortes ou sucessos e as dificuldades ou insucessos em dimensões e focos definidos previamente pelos próprios programas nos respectivos planejamentos estratégicos (CAPES, 2019b, p. 10).

Por sua vez, Leite (2018) aponta que uma autoavaliação realizada de forma eficiente e competente resulta em conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar dos atores em relação aos resultados a serem construídos, considerando a responsabilidade social, profissional e pública de um programa ou instituição. O processo, realizado de forma colaborativa e participativa, contribui para que os princípios éticos, de honestidade e transparência sejam observados e respeitados, dando relevo à autoavaliação.

Para que se alcance tal objetivo, é necessária maior ênfase tanto na autoavaliação do programa quanto na utilização de indicadores qualitativos na avaliação externa. Assim, concluído o processo, os programas devem elencar os resultados obtidos, propor

ações e definir metas. Portanto, o planejamento estratégico deve refletir a forma como as metas e ações serão cumpridas em conjunto com a instituição mantenedora, e o corpo docente e discente. A escala temporal utilizada baseia-se no ciclo avaliativo quadrienal, de forma que se pode propor que ações de curto prazo estejam previstas para serem executadas na Avaliação Quadrienal em curso. As ações de médio e longo prazo podem ser compreendidas, respectivamente, como aquelas a serem executadas nas Avaliações Quadrierais seguintes. Este planejamento deve ser apresentado no relatório do programa, com as ações previstas e devidas justificativas. Esta é também a oportunidade de o PPG relatar possíveis eventos (internos e externos) que ocorreram ao longo do quadriênio, tais como afastamentos, licenças, greves e outros.

Outra novidade proposta na Ficha de Avaliação é a avaliação da inovação, que está associada à aproximação dos PPGs aos setores produtivos industriais, de serviços ou de gestão pública em todos os níveis, com vistas à inovação social. Nessa perspectiva, a Área de Ensino entende a vocação dos programas de mestrado e doutorado profissional como um conjunto de “pesquisa de processos e produtos educacionais na perspectiva de atender às demandas sociais mais acentuadas, em especial para a Educação Básica, mas também, para o Ensino Superior, o Ensino em Saúde e para as tecnologias associadas ao ensino e aprendizagem” (CAPES, 2019a, p. 9).

A inovação na produção em ensino envolve a originalidade da pesquisa, o enfoque em temas pouco explorados que preencham lacunas de conhecimento, a aplicação de novas metodologias e a produção experimental. Ela inclui a divulgação em diversos meios e, para variados públicos, o diálogo estratégico com outras áreas e com o conhecimento local, regional, nacional e internacional. Além disso, abrange o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais, culturais, sociais e ambientais, o avanço das fronteiras do conhecimento, a contribuição para a formação de professores e pesquisadores, e o desenvolvimento de políticas públicas.

Neste sentido, é importante refletir sobre o conceito de inovação social, que compreende o desenvolvimento de soluções inovadoras para problemas e necessidades que afetam a sociedade. As inovações representam uma ruptura em relação às rotinas, formas de pensar e de agir preexistentes, e, como tal, são marcadas por um alto risco e incerteza no decurso da sua concretização. As inovações sociais são sociais tanto nos seus fins quanto nos seus meios, e têm o mérito de serem simples e incisivas (Monteiro, 2019).

A inovação social abrange diferentes setores, níveis de análise e métodos para identificar processos — estratégias, táticas e teorias de mudança — que gerem impacto duradouro. Trata-se de uma nova solução para problemas sociais que se mostra mais eficaz, eficiente, sustentável ou justa do que as alternativas existentes, beneficiando a sociedade como um todo em vez de indivíduos específicos (Phills Jr. et al., 2008, pp. 36–37). Segundo Mulgan (2007, p. 8), “inovação social se manifesta em atividades e serviços inovadores, motivados pela intenção de atender a necessidades sociais e geralmente desenvolvidos e disseminados por organizações com propósitos predominantemente sociais”.

Dessa forma, as inovações produzidas no âmbito dos PPGs devem abordar temas relevantes na Área de Ensino e viabilizar soluções das demandas da realidade do trabalho, com potencial de transformação na sociedade em termos acadêmicos, educacionais, tecnológicos, sociais, ambientais, econômicos, culturais ou da promoção da inclusão e diversidade.

Outras questões que emergem no modelo avaliativo atual envolvem a caracterização do “mérito” e do “impacto”. A avaliação do mérito, necessariamente, é qualitativa, e a avaliação do impacto, geralmente, envolve critérios quantitativos. Para considerar o mérito e o impacto, isto certamente só poderá ser feito pelos pares que consigam perceber e reconhecer o mérito acadêmico, científico e tecnológico, bem como identificar parâmetros que permitam mensurar o impacto (Andrade, 2005).

O impacto dos PPGs no ensino deve ser avaliado com base nos resultados e efeitos observados a médio e longo prazo, considerando o avanço do conhecimento científico e tecnológico na Área. Embora se espere que esses programas contribuam para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, essa contribuição ocorre de forma indireta e gradual, por meio da produção e difusão de conhecimento e da formação de recursos humanos qualificados. A coordenação da Área vem discutindo esses novos conceitos com apoio de relatórios elaborados pela comunidade acadêmica dos programas e organizados em grupos de trabalho. As conclusões e orientações estão registradas no relatório do Seminário de Meio Termo de 2023 (CAPES, DAV, 2023).

Outro aspecto a ser considerado na avaliação dos programas refere-se à regionalização e/ou internacionalização. De acordo com o Documento de Área 46 Ensino (CAPESa, 2019, p. 11), “a internacionalização das atividades dos PPG pode refletir na qualidade da produção e na formação dos estudantes”. Por isso, é estimulada, na medida do possível, a buscar inserção internacional do programa, no sentido de equiparar a formação dos pesquisadores brasileiros com a de outros países, ainda que, na Área de Ensino, a ênfase da formação e da pesquisa esteja direcionada para a busca de solução dos problemas brasileiros no âmbito da regionalização. Assim, o maior desafio é produzir conhecimentos relevantes que contribuam para a qualificação da prática profissional no contexto do ensino nos campos da educação, saúde, social, ciência e tecnologia.

## **Reflexões Sobre o Preenchimento do Relatório do Coleta de Dados da CAPES**

A partir das vivências, experiências e reflexões disponibilizados pelos PPGs da Área de Ensino, na modalidade profissional, referente ao último quadriênio (2017–2020), apresentam-se os desafios desse processo avaliativo e algumas orientações para qualificar os dados informados no relatório do Coleta de Dados da CAPES.

Parte-se do princípio de que os programas devem apresentar todas as informações relacionadas a cada ano de um quadriênio, com a intencionalidade de mostrar o alinhamento entre a proposta do PPG e os itens da Ficha de Avaliação (CAPES, 2020). Segundo orientação recente da CAPES, o programa deve preencher anualmente o módulo

“Coleta” com todos os dados, encaminhando, ao final do último ano do quadriênio, o relatório com todas as informações qualitativas e os destaques de produção, casos de sucesso e exitosos.

Schraiber (2011) explica que o êxito tem conotação técnica e está subsidiado pela análise dos dados, apresentados a partir dos saberes científicos e tecnológicos, mobilizados para implementar boas práticas na resolução de problemas da sociedade, indicando o “como fazer”, de forma prática e didática, de uma perspectiva que pode ser replicada ou transposta para contextos semelhantes. Assim, o sucesso ou o êxito tem relação com a melhoria da prática, com “o que fazer”, e tem ênfase na padronização das ações com o desenvolvimento de produtos educacionais que podem ser replicados ou adaptados para outros contextos, ou seja, o conhecimento científico e técnico produzido tem aplicação prática e impacto social relevantes. O sucesso expressa uma conexão com a prática, e refere-se a encontrar tecnologias adequadas, do ponto de vista prático, que permitam a replicação em contextos similares, e podem contribuir com melhorias para a organização do trabalho e para o cotidiano das pessoas envolvidas e de outras que possam delas se beneficiar.

O primeiro ponto a ser considerado é que haja coerência e aderência em relação à área de concentração, linhas de pesquisa, perfil do egresso e público-alvo descritos na Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) aprovada. A aderência em relação à Área de Ensino e à modalidade profissional nos cursos de mestrado e/ou doutorado deve ser considerada ao longo de todo o processo. Além destes aspectos, ressalta-se a importância de o PPG deixar explícito no relatório como esses aspectos se articulam com a escolha dos destaques, revelando os critérios de escolha e indicação diante da missão e descrição do curso, assim como as justificativas para cada um dos destaques selecionados. Adicionalmente, deve-se explicitar em que medida esses destaques representam a inserção social e o impacto do programa na sociedade, sendo aspectos que revelam uma dimensão mais realista do PPG e contribuem para uma avaliação qualitativa mais robusta.

Na Avaliação Quadrienal 2017–2020, os consultores utilizaram a nova Ficha de Avaliação da Área de Ensino para os programas profissionais (CAPES, 2020, p. 10), composta por três quesitos avaliativos, como programa, formação e produção intelectual, e impacto do programa na sociedade, que se desdobram em 12 itens e 34 subitens. A partir de critérios previamente definidos pela Área, as análises dos indicadores direcionam os resultados para uma escala de cinco níveis denominados por “conceitos”: muito bom (MB); bom (B); regular (R); fraco (F); e insuficiente (I). Também existe a possibilidade de o resultado ser mensurado como não aplicável (NA). Para cada um desses conceitos, há um detalhamento que parametriza os indicadores para a designação do resultado.

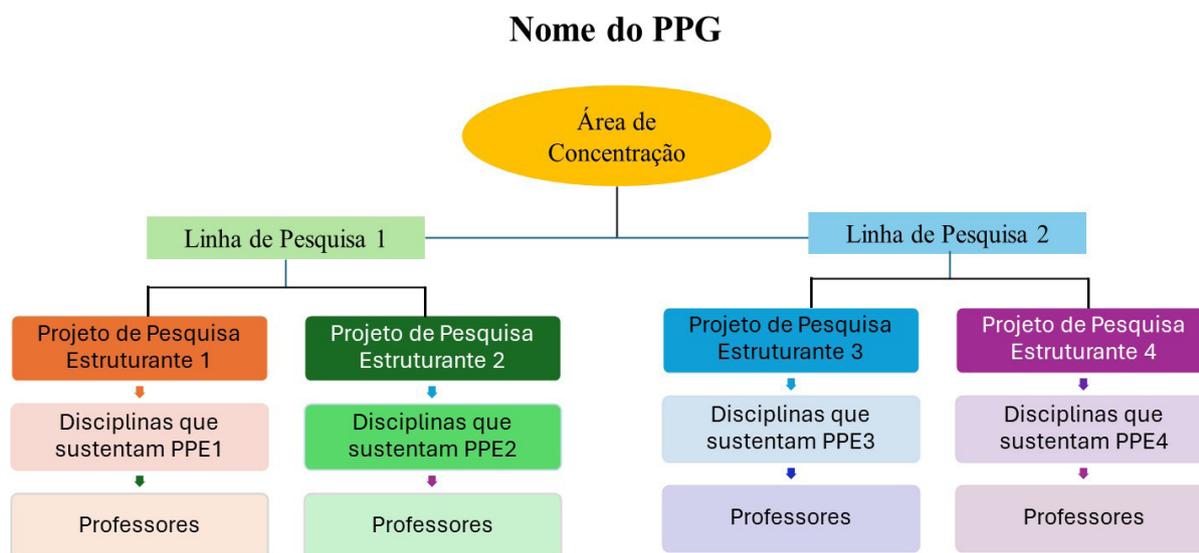
No quesito **Programa**, avalia-se a coerência entre o nome do PPG, a proposta do curso, a área de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos estruturantes (macroprojetos), desenvolvidos coletivamente por docentes, com a participação de discentes e egressos, quando possível, e a estrutura curricular, que abrange disciplinas e

outras atividades. Um erro comum é listar projetos individuais de pesquisa de docentes, geralmente submetidos a agências de fomento, que devem ser classificados como atividades docentes, não como projetos estruturantes do PPG. Os projetos de pesquisa estruturantes devem envolver, no mínimo, dois docentes do programa, sendo um deles o coordenador, além de discentes, e, eventualmente, egressos, pesquisadores ou colaboradores externos. Esses projetos precisam ter ementas que sustentem a produção de conhecimento conforme os objetivos do PPG e estejam alinhados às linhas de pesquisa e ao escopo da Área de Ensino.

Na Figura 1, simula-se uma possível organização da estrutura de um curso, destacando a inter-relação entre as diferentes camadas estruturantes de um PPG.

**Figura 1**

*Simulação da organização da estrutura de um curso e a inter-relação entre as diferentes camadas estruturantes de um programa de pós-graduação*



Fonte: elaborada pelas autoras, 2024.

As informações contidas no relatório do Coleta de Dados da CAPES devem demonstrar indícios da atualização da estrutura curricular ao longo do quadriênio. Nesse subitem, são avaliados as modificações, atualizações e diferenciais ocorridos no programa durante os últimos quatro anos. A atualização dos dados e argumentos fornecidos deve contribuir para que o aperfeiçoamento do PPG seja constante. Neste caso, é esperada, principalmente, a atualização regular das ementas e das referências bibliográficas das disciplinas. Quando devidamente justificadas, serão aceitáveis alterações na área de concentração, nas linhas de pesquisa e no próprio nome do programa, seguindo os devidos trâmites orientados pela Diretoria de Avaliação — CAPES (DAV). Aqui é

importante destacar que tais alterações devem considerar a aderência à Área de Ensino, ser sustentada pela formação e experiência do corpo docente, e ter sido indicada a partir dos processos de autoavaliação, com incorporação no planejamento estratégico do curso.

Em seguida, são avaliadas a adequação e a coerência dos objetivos do programa em relação ao público-alvo e ao perfil esperado para os egressos. Espera-se que esses estejam alinhados aos objetivos da Área, a qual tem foco em pesquisas e produções que abordem o ensino em determinado campo de saber e que estabeleça as interlocuções necessárias com outros campos (por exemplo: saúde, matemática, ciências, entre outras), tendo como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem. Desse modo, visa à construção do conhecimento científico sobre esse processo, considerando os fatores de caráter macro e microestrutural que nele interferem. Além disso, os programas são responsáveis pela formação de recursos humanos para pesquisa e para o ensino.

A infraestrutura do PPG para o ensino e a pesquisa considera ambientes diversos, tais como condições laboratoriais, áreas experimentais, unidades de saúde e de ensino, espaços museais e de informática (por exemplo: acesso à rede mundial de computadores, fontes de informação multimídia), bibliotecas, espaços físicos para as atividades administrativas e de ensino, garantindo o suporte apropriado ao desenvolvimento das atividades do curso, também perpassando por análises e avaliação. Importante descrever os setores e equipamentos que sejam efetivamente utilizados pelo programa, sem a necessidade de descrever a infraestrutura institucional.

Para os cursos de mestrado e doutorado profissional, a Área de Ensino exige a elaboração e avaliação do produto ou processo educacional (PE) desenvolvido pelos pós-graduandos, além do acompanhamento e supervisão da prática profissional (CAPES, 2019a, p. 14). A Área de Ensino adota a nomenclatura PE em todos os seus documentos oficiais, considerando a memória e as compreensões acumuladas desde a sua criação. Todavia, nos documentos oficiais da CAPES, o termo instituído para todas as 50 áreas é “produção técnica-tecnológica”, sendo comum o uso da sigla PTT.

Um dos aspectos que se mostrou fragilizado nas análises que permearam a Avaliação da Quadrienal 2017–2020 refere-se ao subitem que aborda o acompanhamento da prática de estágio supervisionada (PES), prática profissional supervisionada (PPS) ou acompanhamento da prática profissional (APP). As diferentes nomenclaturas têm relação com a linha temporal e evolução da compreensão do principal objetivo desta atividade. Erroneamente, essa atividade era entendida como estágio supervisionado ou estágio discente, sendo esse o motivo da mudança do nome.

A APP é item obrigatório para integralização curricular, e deve contemplar o acompanhamento do pós-graduando, por meio de orientação individual, por grupo de pesquisa e/ou de disciplina específica para essa finalidade. Os mecanismos de acompanhamento devem estar descritos na proposta do programa (CAPES, 2019a, p. 16). A APP foi um elemento inexistente na maioria dos relatórios do Coleta de Dados da CAPES da última quadrienal. Entende-se que o acompanhamento da prática profissional

é uma das atribuições do processo de orientação a ser implementado em acordo entre orientador e orientando, com previsão da elaboração de um planejamento que possibilite criar estratégias para conhecer o espaço de trabalho do pós-graduando e realizar uma análise situacional da prática profissional, com vistas à identificação de aspectos que poderão ser aprimorados a partir da idealização, elaboração, desenvolvimento, aplicação, avaliação e revisão de um PE que dialogue diretamente com a prática profissional do pós-graduando. Assim, o PPG deve descrever, de forma clara e sucinta, como é realizada esta atividade de acompanhamento dos mestrandos e doutorandos.

Quanto ao perfil docente, são avaliadas a formação e a atuação dos docentes permanentes (DPs), assim como a aderência da sua produção e compatibilidade de atuação com a área de concentração e linhas de pesquisa do programa. Também, é avaliada a distribuição dos DPs em relação às linhas e projetos de pesquisa, que deve ser equilibrada em função dos destaques de produção que serão indicados pelo PPG.

Considera-se importante que o DP tenha participação na formação de estudantes em nível de graduação nos cursos de licenciatura, educação básica, ensino na saúde e em outras subáreas ou com profissionais que atuam em diferentes segmentos da sociedade. Os DPs aposentados na mesma instituição e os que se encontram em licenças regulamentadas serão desconsiderados para efeitos de avaliação deste indicador, quando for apresentado relatório com as devidas justificativas.

No subitem que avalia o planejamento estratégico do PPG, consideram-se as articulações com o planejamento estratégico da instituição de ensino, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequações e melhorias da infraestrutura, além de melhor formação dos pós-graduando vinculada à produção intelectual (bibliográfica, técnica e/ou artística). É avaliada a existência de planejamentos para curto, médio e longo prazo que envolvam metas adequadas, tangíveis, transparentes e bem estabelecidas para o programa. Também, avaliam-se as ações e os procedimentos de gestão futura do PPG, indicando a garantia continuada e o aprimoramento da infraestrutura e da qualificação do corpo docente, com vistas à formação dos pós-graduandos e melhoria da produção intelectual no contexto das demandas que envolvem a Área de Ensino. As ações e procedimentos de gestão voltados à captação de recursos financeiros e intercâmbios regionais, nacionais e internacionais também são analisados na atuação como pareceristas em periódicos da Área de Ensino, envolvimento nas atividades de gestão do curso e em ações de extensão.

Para os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, são avaliados a organização e os mecanismos de autoavaliação que possam evidenciar os pontos fortes e fragilidades do PPG. Esses dados, de natureza qualitativa, compõem os indicadores, resultando na mais recente mudança na Ficha de Avaliação (CAPES, 2019a; Verhine et al., 2024), que impactam significativamente a avaliação dos programas, como verificado pelas diferentes áreas no último quadriênio. Cabe destacar, entretanto, que a autoavaliação deve estar alinhada ao plano estratégico do programa, de modo a priorizar metas associadas à qualificação da formação discente, docente e da produção intelectual, com ênfase aos PEs.

Para exemplificar os critérios adotados, o indicador 1.4, “Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa”, com foco na formação discente e produção intelectual, foi analisado com base nos resultados apresentados:

1.4.2. O projeto de autoavaliação está alinhado com o plano estratégico do PPG com foco na formação discente e docente e produção intelectual? (Qualitativa — 50%). O Projeto de autoavaliação deve estar alinhado ao plano estratégico do PPG, de modo a priorizar metas associadas à qualificação da formação discente e docente do PPG em Ensino e da produção intelectual, com ênfase aos produtos/processos educacionais (Produção Técnica-Tecnológica — PTT).

(MB) - O PPG já tem consolidado um processo de autoavaliação;

(B) - O PPG já organizou o processo de autoavaliação e já tem alguns resultados;

(R) - O PPG já organizou o processo de autoavaliação, mas ainda não tem resultados;

(F) - O PPG está organizando o processo de autoavaliação;

(I) - O PPG não tem nenhuma iniciativa de processo de autoavaliação.

No quesito **Formação**, avalia-se a qualidade das produções intelectuais dos discentes e docentes em relação à aderência e coerência com a área de concentração, as linhas de pesquisa e o escopo da Área de Ensino. Os PPGs devem indicar até oito dissertações/teses para análise, garantindo representatividade temporal por área de concentração, linha de pesquisa e orientador. Todo e qualquer destaque deve sempre vir acompanhado de uma justificativa que apresente aspectos acerca da atualidade, da relevância social do tema e das contribuições para a ampliação qualificada do conhecimento na Área, a partir da missão e dos objetivos do curso, bem como do perfil previsto para o egresso.

No caso da indicação de dissertações/teses, é importante considerar, também, qual foi o processo/produto educacional, excetuando o PE gerado pela pesquisa e narrado na dissertação/tese. Para efeito desta indicação, o programa precisa justificar a qualidade das dissertações/teses, considerando o PE desenvolvido e a aderência com área de concentração e linha de pesquisa. Também, avalia-se a composição da banca examinadora das dissertações/teses para identificar diversidade, alinhamento da formação e presença de pelo menos um membro externo ao programa.

Em relação à qualidade da produção intelectual de discentes e egressos, avalia-se a produção indicada, como artigos em periódicos, livros ou capítulos, trabalhos completos em anais e PEs, para analisar a aderência à área de concentração e linhas de pesquisa. Para isso, o programa de modalidade profissional indicará até cinco produções bibliográficas e até cinco PEs publicados no quadriênio envolvendo discentes e egressos. No conjunto das produções indicadas, não pode haver duplicação. O PPG que não completou o ciclo avaliativo da quadrienal e que não concluiu suas primeiras defesas poderá justificar a indicação de um número menor de produções.

Nesse quesito da formação, avalia-se também a produção total ponderada dos discentes e egressos, em termos de artigos A1 a B4, em relação ao número de titulados no quadriênio mais os matriculados no último ano do quadriênio. Para isso, considerou-se a seguinte pontuação dos periódicos: A1 = 100; A2 = 85; A3 = 75; A4 = 60; B1 = 50; B2 = 35; B3 = 25; B4 = 10; e C = zero. Em relação ao percentual da produção técnica indicada pelo PPG, avaliou-se a produção dos DPs envolvendo discentes ou egressos em relação à produção técnica/educacional nos estratos T1 a T3, os quais possuem metodologia própria de qualificação, descrita nos documentos oficiais da Área de Ensino.

Em um contexto de PPG na modalidade profissional, uma dissertação ou tese organiza a pesquisa a partir do desenvolvimento de um PE, com a utilização de gamificação, criação de clubes de ciência ou desenvolvimento de *WebQuests*. Esses processos são divulgados por meios como documentários, livretos ou portfólios, que servem como formas de materializar o aprendizado. No entanto, esses materiais de divulgação não são automaticamente considerados produtos educacionais. Para serem reconhecidos como tal, é necessário que passem por etapas específicas de avaliação e aplicação contínua.

O conceito de artefato surge como mais apropriado para representar essas produções. Um artefato educacional, como um documentário, por exemplo, atua na divulgação e compartilhamento do processo e dos resultados obtidos. Para que um artefato seja considerado um PE, ele deve cumprir algumas exigências, como passar por fases de aplicação, ter sido repensado em suas limitações e potenciais de réplica, e ser avaliado formalmente (Mendonça et al., 2022). Caso contrário, ele permanece como um meio de divulgação, não um PE completo.

Diante dessa compreensão, ressalta-se que, no momento de elencar os destaques da produção técnica, o programa deve se debruçar para demonstrar os elementos que indiquem o seu alinhamento com o papel e características da pós-graduação na modalidade profissional.

Outro elemento de análise refere-se ao destino, atuação e avaliação dos egressos do PPG em relação à formação recebida. Nesse item, avalia-se o modo como o programa acompanha os egressos após o término do curso, explicitando as estratégias, instrumentos e outras possibilidades de interação. Esse acompanhamento possibilita identificar a inserção dos titulados pelo PPG no mundo do trabalho, em situações de nucleação de novos grupos de pesquisa e desenvolvimento no Brasil e no mundo, na continuidade dos estudos e na atuação em postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil. Também são avaliadas, qualitativamente, as atividades realizadas que envolvem e integram os egressos do programa tanto como ouvintes quanto como participantes ativos para ministrar aulas, palestras e cursos, coordenando *workshops*, entre outros eventos.

Em relação aos casos exitosos de egressos, avalia-se a influência da formação oferecida pelo programa no êxito dos egressos. Para isso, o PPG indica cinco casos exitosos de titulados no período da quadrienal, com as respectivas justificativas, de

modo a demonstrar a influência do programa no sucesso dos pós-graduandos. Essas indicações são preenchidas diretamente no relatório do Coleta de Dados da CAPES.

Quanto à qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente considerando a modalidade profissional, analisam-se até quatro produções indicadas por DP, devendo ser duas bibliográficas e duas técnicas. No conjunto das produções indicadas, não pode haver duplicação em relação a outros destaques de docentes ou da produção intelectual. Esclarece-se que a não indicação de quatro produções ou a repetição de uma delas sinaliza fragilidade no PPG. Avalia-se aqui a capacidade mínima de produção relevante dos DPs, podendo envolver discentes e egressos. Avaliam-se, também, a aderência e alinhamento da produção indicada pelos DP com sua área de concentração e linhas de pesquisa, de modo a refletir a coerência da produção com os objetivos e a identidade do programa, bem como a justificativa fornecida para cada uma das indicações. Avalia-se, quantitativamente, a razão entre a pontuação da produção indicada pelos DPs nos estratos superiores na forma de artigo em periódicos (A1 a A4), de livro e capítulo de livro (L1 e L2), e de PTT/PE (T1, T2 e T3) em relação ao total de DP do programa. A avaliação é realizada com base nas pontuações dos periódicos por estrato, nas pontuações dos PEs e dos livros e capítulos de livro, conforme orientação dos documentos de Área 46 (CAPES, 2019a).

Pela necessidade de envolvimento no ensino e pesquisa, avalia-se qualitativamente o envolvimento dos DPs em atividades de ensino no programa, considerando-se que pelo menos 70% do corpo de DPs ministrou/atuou, no mínimo, em duas disciplinas do PPG durante o quadriênio, além de outras atividades de ensino e de gestão do curso.

Sobre o número de orientandos dos DPs, avalia-se a porcentagem de DPs que não atendem ao mínimo de um orientando por ano no programa e ao máximo de dez orientandos por ano, somando todos os cursos em que atua como DP, de modo a assegurar a qualidade da orientação.

O número de orientações tem que ser condizente com a experiência, carga horária e formação do orientador. Um número maior do que dez orientações de um orientador por ano, no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), sinaliza fragilidade do programa. Assim, será possível justificar os casos em que os docentes não cumpriram as exigências, por situações como participação em estágios pós-doutorais, licença-maternidade, problemas de saúde, entre outros.

A Área de Ensino entende ser importante haver um núcleo de, pelo menos, cinco DPs com atuação exclusiva no programa. A proporcionalidade entre o número de docentes que formam este núcleo e o total de docentes será objeto de avaliação, em particular para PPG com mais de 25 docentes.

Pela necessidade de envolvimento em pesquisa, avalia-se a participação dos DPs em projetos de pesquisa individuais e macroprojetos. Os macroprojetos que envolvam docentes e discentes ou egressos são caracterizados como projetos estruturantes do PPG, nos quais valorizam-se as pesquisas colaborativas, com amplo envolvimento do programa. Todos os DPs devem estar cadastrados em, pelo menos, um macroprojeto. Os programas serão avaliados em função da proporção de DPs que participam de macroprojetos.

No quesito **Impacto na sociedade**, avaliam-se, qualitativamente, o impacto e o caráter inovador da produção (dez produções intelectuais, sendo até cinco bibliográficas e até cinco PE), representativas do programa e indicadas no Coleta de Dados da CAPES em função da relevância do tema para a Área de Ensino, atendimento às demandas sociais e com alcance local, regional, nacional ou internacional. Cada destaque deve vir acompanhado de uma justificativa que argumente sobre os aspectos inovadores e de impacto, conforme compreensão da Área, após o Seminário de Meio Termo de 2023 (CAPES, DAV, 2023).

O impacto de um programa é determinado por seus produtos mais significativos, não pela totalidade de seus produtos. Assim, cada PPG deve indicar os produtos considerados mais impactantes e aderentes, pois a avaliação deve limitar sua análise apenas aos produtos indicados, de modo a tornar a avaliação menos onerosa e mais relevante (CAPES, 2018).

No documento “Aprimoramento do Modelo de Avaliação da pós-graduação”, consta que o principal objetivo dos cursos de pós-graduação é:

[...] formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução. A pós-graduação deve ser estabelecida em um ambiente onde se estimule o avanço e desbravamento das fronteiras do conhecimento científico e tecnológico, sem imposição de barreiras disciplinares, com atenção às demandas atuais da sociedade e onde se promova o diálogo entre pares em nível nacional e internacional (CAPES, 2018, p. 8).

Sobre o impacto econômico, social e cultural do programa, avaliam-se os casos exitosos que mostrem as contribuições ao desenvolvimento socioeconômico regional e que podem impactar o desenvolvimento loco-regional, envolvendo: atividades de extensão (seminários, encontros, *workshops*, cursos, entre outros); a capacidade de o PPG estabelecer parcerias com instituições para o desenvolvimento de projetos de pesquisa ou projetos que envolvam ação na comunidade, com vistas a contribuir de modo inovador para a inserção social, de modo a atender a demandas e necessidades da comunidade por meio do ensino, da pesquisa e de seus resultados; ações de cooperação ou intercâmbios sistemáticos com outros PPGs com o caráter de solidariedade, em que um programa com mais experiência e tempo de existência pode colaborar com um outro mais jovem; e o desenvolvimento e a participação em projetos de pesquisa com financiamento nacional ou internacional. Para este subitem, o programa indica até seis casos exitosos, com os detalhes necessários para a sua compreensão e com as devidas justificativas para as indicações.

Outro aspecto que é objeto de análise e avaliação refere-se à internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade, que devem ser flexibilizadas, considerando as características loco-regional, os objetivos, a missão e o perfil do programa. No subitem da internacionalização, entre as produções indicadas pelo PPG, avaliam-se, qualitativamente, os artigos em periódicos qualificados, livros e capítulos de livros, e trabalhos completos em eventos que envolvam coautores estrangeiros.

Para efeitos das ações de internacionalização, é importante considerar as colaborações, convênios ou programas de cooperação com instituições e centros estrangeiros, convênios de cotutela, dupla titulação, disciplinas em inglês, presença de docentes internacionais (professor/pesquisador sênior ou em treinamento sabático), discentes ou bolsistas de estágio pós-doutoral estrangeiros no programa ou outro modo de mobilidade acadêmica ou nucleação internacional de egressos. Esses itens deverão ser claramente destacados no relatório.

Uma das formas de internacionalização refere-se à participação de docentes, discentes e egressos em eventos, cursos e visitas técnicas, de caráter internacional (fora do país), preferentemente, com apresentação de trabalhos completos ou atividades que evidenciem o protagonismo relevante desses participantes. Por isso, avaliam-se e valorizam-se essas participações. Ao considerar a participação de membros estrangeiros, é importante identificar se esse fato é esporádico ou frequente, bem como a diversidade de docentes estrangeiros que compõem as bancas examinadoras de mestrado e doutorado, caracterizando-se como processos mais intensos de internacionalização.

Em relação à inserção social local, regional e nacional, avalia-se a participação de DPs do programa em atividades que mostrem a valorização do conhecimento e das experiências dos docentes, contribuindo para a sua inserção na comunidade científica nacional. Para isso, são valorizadas as participações em comissões, corpos editoriais, atuação como parecerista de periódicos e de editais de fomento, atuação em sociedades e comitês científicos, parcerias e projetos com a Educação Básica, envolvimento com outros segmentos da sociedade, formação continuada de profissionais da educação, saúde, campo social, ciência e tecnologia, bem como outras atividades consideradas relevantes para a Área de Ensino.

Em relação à visibilidade do programa, avaliam-se positivamente a atualização e a manutenção da página na *internet*, contando com, no mínimo, versão em inglês, divulgação de forma atualizada dos dados internos do programa, edital, critérios de seleção de novos alunos, produção docente, e financiamentos recebidos de agências públicas e privadas. Esse tópico deverá ser claramente destacado no relatório.

Finalmente, em relação ao cadastro dos produtos/processos educacionais, avaliam-se positivamente os PEs que, além de terem sido validados por banca examinadora: possuam algum registro; tenham sido aplicados em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino; possuam acesso livre por meio de *link* informado; e também estejam cadastrados no Portal EduCapes, repositórios institucionais e/ou equivalente.

Nos programas profissionais, distintamente de programas acadêmicos, o pós-graduando “necessita desenvolver um processo ou produto educativo a ser aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (CAPES, 2019a, p. 15). Esse PE pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do PE respaldado no referencial teórico metodológico que ancorou o seu desenvolvimento.

A Área de Ensino entende o PE como o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associada ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou, ainda, um processo. Além disso, pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação da descrição e da especificação técnica contribui para que o PE possa ser compartilhável ou registrado (lembrando que há diferentes possibilidades de registro, ficando a cargo do programa a escolha pelo que mais se adequa ao produto/processo em questão).

A Área de Ensino é, portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido. Desse modo, “busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades loco-regionais e nacionais” (CAPES, 2019a, p. 3).

Os programas profissionais têm características comuns que envolvem a formação para a pesquisa e habilitação para as especificidades da temática e identidade do PPG, e consideram que:

- O pós-graduando se mantenha ativo no seu local de trabalho;
- A formação para a pesquisa e para o desenvolvimento de PE possa promover mudanças no contexto do trabalho;
- A matriz curricular ocorra em tempo parcial, devido à necessidade de que o pós-graduando possa se manter vinculado ao cenário da prática profissional;
- As linhas de pesquisa tenham ênfase na atividade profissional dos pós-graduandos;
- A conclusão do curso tenha tempo maior: mestrado = 24 meses (com bolsa) e até 36 meses (sem bolsa); e doutorado = 48 meses (com bolsa) e até 60 meses (sem bolsa);
- A obrigatoriedade de o PE estar relacionado à prática profissional e estar vinculado à dissertação/tese;
- A existência de bolsas de estudo dependerá da existência de fomento externo;
- As comissões e as métricas da avaliação dos programas profissionais sejam diferentes das implementadas para os programas acadêmicos da Área de Ensino.

Há um entendimento na Área de Ensino que a educação não é suficiente para enfrentar os principais problemas do país, mas, sem ela, não é possível propor soluções para problemas como desigualdade social, corrupção e as novas questões de cunho ético e social ligadas às mídias digitais, que cada vez mais permeiam a vida de todos. Portanto, a pesquisa em ensino é estratégica na medida em que é um dos componentes necessários para promover mudanças na educação básica e no ensino superior. O ensino de ciências e matemática, o ensino em saúde e o ensino em linguagens são campos que têm valor estratégico para o desenvolvimento tecnológico do país, bem como para os processos de humanização e melhoria das condições de vida da população.

## Considerações Finais

Este artigo, em formato de ensaio, adota a natureza teórico-descritiva para refletir sobre o significado de cada parte da Ficha de Avaliação, e tem como objetivo contribuir com a avaliação inerente à realidade dos programas e suas práticas formativas e de pesquisa, valorizando sua inserção, modalidade e vocação em consonância aos critérios da Área de Ensino.

A Avaliação Quadrienal 2017–2020 dos PPGs *stricto sensu* na modalidade profissional da Área de Ensino inaugurou um novo modelo de avaliação, no qual elementos qualitativos que anteriormente eram apenas apreciados na contextualização dos programas passam a ser valorizados, recebendo peso na avaliação (Verhine et al., 2024) e revelando aspectos fundamentais para a compreensão da qualidade e do impacto dos programas a título de *feedback* para futuras melhorias.

O relatório produzido a partir do Coleta de Dados da CAPES, preenchido pelos programas na Plataforma Sucupira, emergiu como uma fonte única de informações, evidenciando a necessidade de uma redação clara e objetiva, além da organização de dados precisos e detalhados para que a análise avaliativa pudesse transcender da maneira esperada. Assim, como ponto primeiro de atenção, destaca-se a importância de o corpo docente, a coordenação dos programas e as pró-reitorias se esmerarem na apresentação de dados que sejam claros, consistentes e abrangentes, de modo a revelar as qualidades dos PPGs.

A apresentação da história do programa e as informações relacionadas aos itens da Ficha de Avaliação são de extrema importância. Uma narrativa bem estruturada e transparente, que articule a área de concentração, as linhas de pesquisa, o perfil do egresso e o público-alvo, é essencial para demonstrar a aderência à Área de Ensino e à modalidade profissional. Esses elementos são importantes para a compreensão da identidade e do propósito do programa, mostrando como cada componente contribui para a formação de profissionais capacitados e comprometidos com a educação brasileira.

A escolha dos destaques no relatório do Coleta de Dados da CAPES deve ser feita de forma criteriosa e transparente. Os critérios de escolha precisam ser claros e justificados, elucidando como cada uma das indicações reflete o impacto do programa e sua inserção econômica, social, tecnológica, acadêmica, entre outras. A coerência entre os destaques e os objetivos, demandas e perfil do egresso é fundamental, evidenciando como as ações e produções estão alinhadas à missão e visão do programa.

Os argumentos, para a justificativa dos destaques da produção indicada pelos DPs, devem evidenciar a aderência e o alinhamento com a área de concentração, as linhas de pesquisa e o escopo da Área de Ensino. A produção acadêmica deve refletir a identidade do PPG e os objetivos estabelecidos. A justificativa para as indicações deve ser robusta, considerando elementos como relevância, inovação e impacto do programa na sociedade.

As pesquisas desenvolvidas devem, necessariamente, considerar o escopo da Área, assumindo os aspectos do ensino como objeto central de estudo. Este enfoque é crucial para garantir a relevância e a especificidade das dissertações/teses produzidas, fortalecendo a identidade e o impacto das pesquisas no campo do ensino e educação.

A especificidade da Área de Ensino reside na investigação dos processos educativos, das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e dos métodos de ensino-aprendizagem em ambientes distintos. Abordar esses aspectos como objeto principal de estudo permite uma compreensão aprofundada e contextualizada das complexidades e desafios inerentes ao campo teórico e da prática, quando observamos a produção de programas da modalidade profissional. Além disso, promove a inovação e a melhoria contínua das práticas educativas, oferecendo soluções fundamentadas e contextualizadas para problemas reais enfrentados no ambiente educacional, de saúde, campo social e outros. Essa compreensão é estendida aos processos e produtos educacionais gerados pelos programas.

Por outro lado, quando a pesquisa se desvia deste foco, produzindo trabalhos “genéricos”, os quais poderiam ser defendidos em qualquer outra área da CAPES, provoca-se um enfraquecimento da produção intelectual do campo do ensino. A produção de dissertações/teses “genéricas”, que não estão intimamente alinhadas com o escopo da Área de Ensino, compromete a capacidade dos PPGs em contribuir para o avanço do conhecimento e das práticas educativas, além de diluir o impacto potencial de suas pesquisas no campo educacional.

Portanto, os PPGs necessitam manter um compromisso com a especificidade do escopo da Área de Ensino, bem como com a aderência à área de concentração, linhas de pesquisa e projetos estruturantes do curso. Isso implica orientar os projetos para que abordem diretamente os aspectos do “ensino” como objeto de estudo, contribuindo para um corpo de conhecimentos robusto e especializado. Essa orientação fortalece a produção intelectual, assegura um impacto significativo nas pesquisas e preserva a integridade e a distinção das áreas de conhecimento dentro da CAPES.

Os desafios da avaliação são múltiplos e complexos. Os consultores enfrentam a tarefa de interpretar e analisar dados diversos, o que requer um entendimento profundo das especificidades de cada programa, considerando o atual paradigma avaliativo: que é comparar um PPG com ele mesmo nas diversas dimensões avaliativas. A avaliação é uma oportunidade de aprendizagem contínua em que consultores podem aprimorar suas habilidades analíticas e metodológicas, retornando com informações importantes às suas instituições de origem, ampliando a compreensão sobre as dinâmicas dos programas avaliados, mas, especialmente, contribuindo para a consolidação da Área de Ensino no Brasil.

Em suma, a avaliação quadrienal dos PPGs *stricto sensu* da Área de Ensino, na modalidade profissional, exige uma abordagem meticulosa e integrada. A qualidade dos dados, a clareza na apresentação da história do programa, a justificativa dos destaques e a coerência da produção acadêmica são elementos centrais para uma avaliação consistente

e eficaz. Esse processo não apenas reconhece os méritos dos programas, mas também identifica áreas para melhoria contínua, promovendo o desenvolvimento e a excelência na formação profissional.

Destaca-se ainda a necessidade de os programas compreenderem que a responsabilidade em preencher os dados no Coleta de Dados da CAPES e apresentar as justificativas dos destaques é coletiva e colaborativa, não devendo essa tarefa ser única e exclusiva da coordenação do PPG. Afinal, um PPG é constituído pela coordenação, pelos DPs, pelos colaboradores e pelos visitantes, além dos discentes, egressos e técnicos administrativos envolvidos na construção e comprometidos com o desenvolvimento e sucesso do programa e com a sua contribuição na formação de recursos humanos qualificados e na produção de novos conhecimentos na Área de Ensino.

## Agradecimentos

Agradecemos o apoio das nossas instituições e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelas bolsas de pesquisa de produtividade das autoras.

## Referências

- Andrade, J. B. (2005). A avaliação por pares. *Química Nova*, 28(6), 1–1. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422005000600001>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2019a). *Documento de Área – Área 46: Ensino*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2019b). *Relatório do Grupo de Trabalho. Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação*. CAPES. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Diretoria de Avaliação (DAV). (2020). *Ficha de Avaliação – Programas Acadêmicos e Profissionais. Área 46: Ensino*. CAPES. [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA\\_ENSINO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf)
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2018). *Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020*. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/18102018-pnpg-cs-avaliacao-final-cs-final-17-55-pdf>

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Diretoria de Avaliação (DAV). (2023). *Relatório do Seminário de Meio Termo [Ensino]. Divulgação de informações da Área de Avaliação referentes ao Seminário de Meio Termo do quadriênio 2021-2024*. CAPES. [https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino\\_Relatorio\\_SMT\\_2023\\_46.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/Ensino_Relatorio_SMT_2023_46.pdf)

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Haydt, R. C. C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Ática.

Leite, D. (2005). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Vozes.

Leite, D. (2008). Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da auto-avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 833–840. <https://www.scielo.br/j/aval/a/bFwqzqg6NNKTFRWqwt9YGG6M/?format=pdf&lang=pt>

Leite, D. (03 de outubro, 2018). *A autoavaliação na pós-graduação. Alternativa, sistemática e componente do processo avaliativo CAPES*. 3º Seminário da Série Repensando a Avaliação - Avaliação Comparada da Pós-Graduação, Brasília, Distrito Federal.

Leite, D., Verhine, R. E., Dantas, L. M. V., & Bertolin, J. C. D. (2020). A autoavaliação na pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(2), 339–353. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006>

Mendonça, A. P., Rizzatti, I. M., Rôças, G., Farias, M. S. F. (2022). O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?. *EDUCITEC: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 8, e211422. <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.2114>

Monteiro, A. (2019). O que é a inovação social? maleabilidade conceitual e implicações práticas. *Dados*, 62(3), e20170009, 1-34. <https://doi.org/10.1590/001152582019187>

Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., Sanders, B. (2007). *Social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated*. Young Foundation. <https://www.youngfoundation.org/our-work/publications/social-innovation-what-it-is-why-it-matters-how-it-can-be-accelerated/>

Mulgan, G. (2010). “Inovação Social”. In C. Azevedo, R. C. Franco, & J. W. Menezes (coords.), *Gestão de organizações sem fins lucrativos: o desafio da inovação social* (pp. 51–74). Edições Vida Económica.

- Neyra, P. (2014). *Avaliação formativa na licenciatura de espanhol: Autoavaliação e autorregulação em foco* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará). Repositório Institucional da UFPA. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5905>
- Rossit, R. A. S., Poletto, P. R., Uchôa-Figueiredo, L. R., Lopes, K. F., & Mazzaia, M. C. (2024). Autoavaliação como estratégia de planejamento em um programa de pós-graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 29, e024002. <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id272994>
- Phills Jr., J. A., Deiglmeier, K., & Miller, D. T. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6(4), 34–43. <https://doi.org/10.48558/GBJY-GJ47>
- Schraiber, L. B. (2011). Quando o ‘êxito técnico’ se recobre de ‘sucesso prático’: o sujeito e os valores no agir profissional em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(7), 3041–3042. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800003>
- Verhine, R. E., Dantas, L. M. V., & Souza, A. R. (2024). Indicadores qualitativos na avaliação da pós-graduação em educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, e10777. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10777>
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 63–80. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200005>
- Zeichner, K. M. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. Moreira, & K. Zeichner (eds.), *Filhos de um deus menor. diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135–151). Edições Pedagogo.



**Rosana Aparecida Salvador Rossit**

Universidade Federal de São Paulo  
Santos, São Paulo, Brasil  
rosana.rossit@unifesp.br



**Cleidilene Ramos Magalhães**

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
cleidirm@ufcspa.edu.br



**Ivanise Maria Rizzatti**

Universidade Federal de Roraima  
Boa Vista, Roraima, Brasil  
niserizzatti@gmail.com



**Giselle Rôças**

Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil  
giselle.rocas@ifrj.edu.br

Editora Responsável: Aline Andréia Nicolli

Revisado por: LSB Traduções

Periódico financiado pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências — ABRAPEC



---

### **Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e Isenção de Interesse e de Responsabilidade**

Os autores declaram ser responsáveis pelo zelo aos procedimentos éticos previstos em lei, não haver qualquer interesse concorrente ou pessoais que possam influenciar o trabalho relatado no texto e assumem a responsabilidade pelo conteúdo e originalidade integral ou parcial.

---

Copyright (c) 2024 Rosana Aparecida Salvador Rossit, Cleidilene Ramos Magalhães, Ivanise Maria Rizzatti, Giselle Rôças



Este texto é licenciado pela ***Creative Commons BY 4.0 License***

Você tem o direito de Compartilhar (copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato) e Adaptar (remixar, transformar e construir sobre o material para qualquer finalidade mesmo comercialmente) sob os seguintes termos de licença:

Atribuição: você deve dar os devidos créditos, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Pode fazê-lo de qualquer maneira desde que fique claro que o licenciante não endossa você ou seu uso.

ShareAlike: se você remixar, transformar ou construir sobre o material, deve distribuir suas contribuições sob a mesma licença do original.

---