

Autoavaliação institucional na pós-graduação com foco em inovação e experiential mindset

Postgraduate institutional self-evaluation with a focus on innovation and experiential mindset

Denise Balarine Cavalheiro Leite^{1*} , Isabel Gomes de Pinho² , Clarice Monteiro Escott³ , Marlis Morosini Polidori¹ , Mara Regina Lemes De Sordi⁴ , Bernardo Sfredo Miorando⁵ , Marcia Malaquias Braz⁶ , Elizeth Gonzaga dos Santos Lima⁷ , Célia Caregnato¹ , Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues¹ , Lourdes Alcaraz Moreno⁸ 

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil

² Universidade de Aveiro (UAveiro), Aveiro, Portugal.

³ Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Porto Alegre, RS, Brasil

⁴ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil

⁵ Eötvös Lóránd University, Budapeste, Hungria

⁶ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

⁷ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Mato Grosso, MT, Brasil

⁸ Universidad de Cuautitlán Izcalli, Cuautitlán Izcalli, Estado de México, México

COMO CITAR: Leite, Denise Balarine Cavalheiro, Pinho, Isabel Gomes de, Escott, Clarice Monteiro, Polidori, Marlis Morosini, Sordi, Mara Regina Lemes De, Sfredo Miorando, Bernardo, Braz, Marcia Malaquias, Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos, Caregnato, Célia, Rodrigues, Cláudia Medianeira Cruz, & Alcaraz Moreno, Lourdes. (2024). Autoavaliação institucional na pós-graduação com foco em inovação e experiential mindset. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e131624. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412016>

Resumo

O artigo descreve pesquisa que buscou traços de inovação e *experiential mindset* na autoavaliação (AA) da pós-graduação como componente da Avaliação Capes (Fundação Capes. Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no quadriênio 2017-2020. O estudo desenvolveu-se em diferentes fases. Primeiro revisou-se literatura nos bancos de dados de Capes e nas bases de dados Web of Science e Scopus. Ao consultar a literatura pertinente, foi aprofundado o entendimento das categorias *a priori* definidas pelo projeto de pesquisa: *autoavaliação*, *inovação* e *experiential mindset*. A seguir, foram investigados os relatórios de avaliação de programas de pós-graduação (PPGs) nas áreas de Educação, Saúde Coletiva e Ensino (n=392), disponíveis publicamente na Plataforma Sucupira. Métodos dedutivos e indutivos, análises sucessivas e sínteses foram utilizados para estudar os relatórios. Foram focadas as indicações relativas a autoavaliação e planejamento estratégico, categorias derivadas dos instrumentos de avaliação Capes, e outras, estabelecidas de acordo com a pesquisa, referentes a inovação e *experiential mindset*. Adicionalmente buscou-se aprofundar as informações obtidas nos relatórios, consultando coordenadores dos programas de Educação mediante inquérito, *survey* online (n=188). Encontraram-se evidências, em parte dos relatórios analisados, de que os programas seguem a proposta da Capes para AA. Em outros, vai-se além delas, demonstrando sensibilidade para inovação, crescimento e para desenvolver novas experiências em AA. Quanto aos coordenadores consultados, destacam-se suas sugestões para melhorar, eliminar ou ampliar a AA como ferramenta de aprendizagem e melhoria da qualidade dos PPGs.

Palavras-chave: Autoavaliação. Pós-graduação. Capes. Inovação. *Experiential mindset*.

Abstract

The article describes research that looked for traits of innovation and experiential mindset in self-evaluation (SE) included in the Capes (Capes Foundation. Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education) 2017-2020 Quadrennial Assessment procedures. The study was developed in different phases. First, an extensive literature review was carried out in the Capes databases and the WoS and Scopus databases. By consulting the relevant literature, we sought to deepen the understanding of the categories *a priori* defined by the research project: self-assessment, innovation and experiential mindset. Next, the Education, Public Health and Teaching reports (n=392) accessed on the Sucupira platform, public domain, were scrutinized. Deductive and inductive methods, successive analyzes and syntheses were used to study the program reports. To deepen the information obtained in the reports the coordinators of the Education programs were intentionally consulted through an online survey (n=188). Evidence was found, in part of the reports analyzed, that the programs follow SE Capes indicators. In others, it goes beyond them, that is, graduate programs demonstrate sensitivity to innovation and growth and to developing new experiences in self-evaluation. As for the coordinators consulted, their positions and suggestions for improving, eliminating or expanding SE as a learning tool and improving the quality of programs stand out.

Keywords: Self-evaluation. Postgraduate. Capes. Innovation. Experiential Mindset.

Denise Balarine Cavalheiro Leite, branca, CNPq, Pesquisador Sênior; UFRGS, aposentada.

Isabel Gomes de Pinho, branca, Pesquisadora, Uaveiro.

Clarice Monteiro Escott, branca, professora, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Marlis Morosini Polidori, branca, funcionária pública federal aposentada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mara Regina Lemes De Sordi, branca, Professora Associada, Faculdade de Educação, Unicamp.

Bernardo Sfredo Miorando, branco, bolsista Erasmus Mundus, Mestrado em Pesquisa e Inovação em Educação Superior, Eötvös Lóránd University.

Marcia Malaquias Braz, parda, Técnica em Assuntos Educacionais, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Unemat) branca, docente aposentada e Sênior, Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Célia Caregnato, branca, docente associado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bolsista Produtividade 2CNPq.

Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues, branca, funcionária pública federal, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Prof. Associada, Departamento de Engenharia de Produção e Transportes.

Lourdes Alcaraz Moreno, branca, coordenadora de Pós-Graduação e pesquisadora, Universidad de Cuautitlán Izcalli.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

Recebido: Dezembro 22, 2023

Aceito: Junho 04, 2024

***Autor correspondente:**

Denise Balarine Cavalheiro Leite

E-mail: denise.leite@hotmail.com.br



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Introdução

O estudo relatado neste artigo deriva de pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹, tendo sido realizado no contexto da avaliação quadrienal Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) referente ao período 2017-2020. O objetivo da pesquisa foi avaliar a autoavaliação (AA) introduzida pela Capes nas Fichas de avaliação buscando as respostas dos programas de pós-graduação (PPGs) e identificando perspectivas de autoavaliação, inovação e *experiential mindset* nos relatórios processados e na visão de coordenadores de PPGs.

A avaliação Capes, parte do SNPG do Brasil tem função reguladora do sistema nacional de pós-graduação (Cury, 2010; Marengo, 2015; Faljoni-Alario et al., 2018.; Verhine, 2023). Este processo avaliativo controla a qualidade do sistema, ocorre a cada quatro anos e envolve obrigatoriamente todos os programas do país. A avaliação Quadrienal é parte do processo de Permanência, sendo realizada ao mesmo tempo e época em 49 Áreas de Conhecimento, número vigente em 2020, seguindo sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES)². No quadriênio 2017-2020, mudanças foram introduzidas, fruto de discussões com as comunidades acadêmicas, por decisão do conselho superior da Capes (Marengo, 2015; Faljoni-Alario et al., 2018; Verhine, 2023; Leite et al., 2020). Sendo pouco conhecidos os efeitos das mudanças, detectar o que ocorreu na primeira aplicação da AA foi o problema que motivou a pesquisa avaliativa.

Enfocamos o processo avaliativo para examinar o que havia sido produzido como resposta oficial dos programas ao novo regramento qualitativo. Havia um novo contexto, uma nova regra avaliativa na pós-graduação brasileira, o que sabíamos sobre seus efeitos, após sua aplicação? Não interessava avaliar a Capes, a agência avaliadora ou todo o processo avaliador realizado pela agência. Interessava compreender o alcance da nova proposta de indicadores qualitativos de autoavaliação, descobrir o que havia sido feito com o uso da liberdade trazida pela autoavaliação. Situamos a pesquisa nos aspectos intrínsecos dos relatórios, aqueles não visíveis ao primeiro olhar. Ou seja, dentro do naturalizado, questionamos a autoavaliação (AA) vivida nas comunidades acadêmicas. A nova ficha de avaliação com seus indicadores qualitativos fez diferença? Favoreceu um espaço de melhorias que estaria visível nos relatórios? Outras perspectivas poderiam emergir para além daquelas especificadas na ficha de avaliação?

Examinamos os relatórios públicos de autoavaliação de PPGs das Áreas de Educação, Saúde Coletiva e Ensino que participaram da Avaliação Quadrienal. Esclarecemos como nota introdutória importante que o contexto legal de investigação incluiu somente os dados públicos dos relatórios e dentro deles, os itens 1.3 e 1.4 do Quesito 1 da Ficha de Avaliação Capes, ou seja, dois itens de um total de 47 que compõem tal instrumento.

Tendo sido realizada uma pesquisa avaliativa, nos apresentamos indicando a constituição da equipe que conduziu os trabalhos. Os pesquisadores que formaram o grupo têm experiência com avaliação como objeto de pesquisa, bem como prática em pesquisa qualitativa. A coordenação do projeto de pesquisa que gerou este artigo e demais autores brasileiros, participou em diferentes momentos e instâncias do processo avaliativo Capes. A equipe que conduziu a pesquisa formou uma rede com investigadores de Brasil, Portugal e México trabalhando desde múltiplas instituições: Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Aveiro e Universidad Cautitlán Izcalli. A equipe trabalhou em rede sendo a colaboração em rede e a distância o meio fundamental para atingir os objetivos da pesquisa, apoiada pelo CNPq, pela Cátedra Unesco em rede Universidade e Integração Regional núcleo Ufrgs e Grupo de Pesquisa Inovação e avaliação na Universidade.

¹ O projeto de pesquisa em questão tem o título de Avaliação e redes de colaboração III: Revisitando a prática e a teoria dos processos de autoavaliação com foco na colaboração, experiential mindset e produção do conhecimento no Brasil e em outros países de ALyC. Foi aprovado no âmbito das bolsas de produtividade em pesquisa sênior de acordo com a Chamada CNPq nº 11/2020, pelo processo 311704/2020-4 e tem como coordenadora Denise Balarine Cavalheiro Leite. Como abreviatura, referimos este projeto como AAS21.

² Em 2022 foram avaliados e reconhecidos 4.602 programas, 7.022 cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais (Capes, 2018; 2021b).



Nas seções que se seguem a esta Introdução, o leitor encontrará os desdobramentos da investigação incluindo-se informações sobre a Revisão de literatura, Metodologia, Resultados e Discussão dos Resultados. Vamos apontar nas Considerações Finais a existência de informações importantes nos relatórios dos PPGs pesquisados. Consideramos que essas informações podem ser úteis aos programas em geral e ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) ao contribuírem para: (i) expandir o conhecimento sobre AA como processo de experimentação no conhecer o fazer acadêmico; (ii) iluminar aspectos da pós-graduação que não são tradicionalmente abordados por exercícios avaliativos; e (iii) destacar a agência dos distintos atores do SNPG na definição de rumos possíveis para a pós-graduação.

Revisão de literatura

Em busca dos aspectos teóricos e práticos sobre o tema, foi realizada a revisão sistemática de literatura. A base de dados sobre teses e dissertações da Capes foi a primeira a ser acessada e os resultados da procura compõem artigo publicado (Mesquita et al., 2023). Os estudos mapeados nas bases de dados sobre AA em pós-graduação no Brasil aparecem em um número reduzido de teses e dissertações. Mostram que poucos programas teriam implantado autoavaliações anteriormente às exigências da avaliação quadrienal da Capes.

A seguir, buscaram-se estudos sobre AA realizados em diferentes países nas bases de dados Web of Science e Scopus (Pinho, 2023) os quais são detalhados em outro artigo deste dossiê. Nas bases de dados internacionais, os estudos de AA dizem respeito tanto ao âmbito institucional quanto ao exercício em sala de aula como parte da aprendizagem dos alunos de pós-graduação. Ao consultar a literatura pertinente, buscou-se aprofundar o entendimento das categorias *a priori* definidas pelo projeto de pesquisa: autoavaliação, inovação e *experiential mindset*.

Em geral, no contexto de práticas nacional e internacional, a AA é empregada para embasar e impulsionar um processo de avaliação externa. Pode ser uma auditoria, como no Reino Unido, ou um processo de acreditação ou credenciamento, como nos Estados Unidos e no Brasil. Ainda, a AA pode atender a fins de planejamento estratégico situacional interno e autocontrole de qualidade, como na Finlândia. Desde o Japão, Yonezawa (2002) propõe a automonitorização e a autoavaliação como processos únicos orientados para a descentralização e para a reflexão interna. Comporiam o núcleo da garantia de qualidade em um sistema de avaliação que pode ser externa e centralizada.

A autoavaliação exige um processo de autoanálise que pode ser guiado pelos interesses e necessidades de uma comunidade acadêmica. Quanto mais os membros dessa comunidade participarem das decisões e da referencialização avaliativa, maiores serão os reflexos na profundidade da autoanálise coletiva. Para Preskill & Torres (2000), há uma dimensão de aprendizagem na avaliação quando o processo é colaborativo, quando se formam comunidades de prática, ou seja, espaços em que os membros da comunidade ou organização participam em comum. Para o Grupo de Trabalho Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação da Capes, a autoavaliação tem objetivo formativo, favorecendo a reflexão da comunidade de cada programa sobre seu contexto, políticas adotadas e processo educativo-formativo executado (Capes, 2019a).

Destaca-se que a participação dos sujeitos na AA tende a ser autopoiética, ou seja, pela auto-organização dos membros da comunidade dividindo objetivos em comum, pode levar à aquisição de formas de auto-organização institucional. Nem sempre a AA vai resultar em um processo ajustado de auto-organização. No entanto, as interações e a colaboração podem garantir a sustentabilidade e a continuidade dos processos avaliativos. Essa expectativa está expressa no material elaborado e disponibilizado no contexto da Avaliação Capes:

Diferentemente da avaliação externa, a autoavaliação é um processo formativo, em que os que estão no processo se envolvam também na solução dos problemas identificados. Neste sentido, a autoavaliação favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa. (Capes, 2019a, p. 8).



Em princípio, espera-se que praticar a autoanálise de modo colaborativo, em presença ou em redes a distância, significa viver o processo, experimentar o novo, refletir sobre a experiência e desconstruir narrativas (Kells, 1995; Leite & Pinho, 2017; Kirschner et al., 2018; Melnik & Kontowski, 2020). Assim, a prática em comum, colaborativa, dialógica poderia provocar novas experiências e contribuir para a reconfiguração de mentalidades, criando um *experiential mindset* para enxergar o novo, fazer o inédito, romper com as estruturas dadas e introduzir inovações nos processos e nos produtos.

Entendemos *experiential mindset*³, como uma mentalidade para experiência, uma abordagem para aprendizagem pela prática, na busca de alternativas (Springer, 2023; Melnik & Kontowski, 2020). Na pesquisa empregamos o termo *experiential*, traduzido do inglês por experiencial cujo sentido envolve experimentar para reconstruir, para modificar algo. A experiência requer um conhecimento prático e pode incluir perícia e mesmo uma certa dose de aventura, de transgressão para arriscar, para ir além do que está posto. O *mindset* significa uma abertura de mentalidades para enxergar outras ou novas possibilidades e antecipar até mesmo as referências da sustentabilidade de um PPG. Poderia ser uma forma de estruturar o viver comum e visionar continuidades e futuros da educação. Ao lado do *experiential mindset*, encontra-se o *growth mindset*, a mentalidade para o crescimento, para a inovação.

Dessa forma, a inovação poderia fazer parte da aprendizagem organizacional das instituições tanto quanto das aprendizagens individuais de sujeitos que se envolvem com AA (Preskill & Torres, 2000). Dado que a aprendizagem resulta do acúmulo de conhecimento (Silva et al., 2022; Pasquali & Carvalho, 2021), a inovação pode se instituir e resultar dos processos de aprendizagem coletiva construídos em uma AA com participação de diferentes atores (Zeledon-Ruiz & Araya-Vargas, 2019). Para a Capes, a inovação constitui um indicador de avanço qualitativo. Como sugere o texto da área de avaliação Educação (Área 38), a inovação “deve ser entendida como algo que vincula de maneira ampla, ações e processos do programa à área, à sociedade, ao campo científico e não apenas uma novidade interna do próprio programa” (Capes, 2019b, p. 7).

Ao abordar a inovação nos processos educacionais, utilizamos o termo inovação pedagógica. Caracteriza-se pela lógica da transição, do movimento, da busca à diferença, ao melhor, à qualidade. A inovação pode ser ampla, paradigmática, chegando às raízes heurísticas ou pode ser um processo de passagem entre a ciência praticada hoje e a ciência que se está construindo para o futuro ou entre a teoria e a prática. Lucarelli (2019) aponta para a articulação teoria prática, para a macro inovação institucional articulada com a micro inovação que ocorre em sala de aula, no espaço ensino-aprendizagem. Tais movimentos exigem rupturas, mudanças nos modos de ser, viver, organizar, ensinar e aprender. Tais ações ou experiências comporiam mais um “desafio para a Universidade do Século 21 que quer responder ao novo com o novo, realizar seu compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno”, compondo uma “universidade socialmente empreendedora”, preocupada em formar cidadãos e contribuir para a democracia e a inclusão social (Leite, 2012, p. 38).

A AA assim pensada envolveria um processo de autorregulação com perspectivas de uma ecologia de saberes e atitudes em favor do desenvolvimento sustentável. Canals et al. (2018) sugerem que a nova e inovadora universidade do futuro será ecológica, brotando de um design sensível aos valores da acessibilidade e da inclusão. Nessa universidade do futuro, também a avaliação deverá ser pedagogicamente repensada para que se transforme em coadjuvante de processos incluídos e de formação para uma sociedade democrática.

Por outro lado, como parte da revisão de literatura, buscaram-se estudos que abordavam metodologias sensíveis ao material empírico pelo qual nos acercamos ao objeto da pesquisa. Segundo Gollwitzer (1990), a iniciação da ação é a linha de demarcação que sinaliza a transição para a fase de ação. A partir do autor, entendemos que haveria um fio tênue entre intenções e ações expressas nos textos e relatórios dos PPGs. Assim, o procedimento metodológico foi pensado para captar possíveis intencionalidades de ação e elementos volitivos direcionados à inovação e à mentalidade experiencial na AA e no planejamento estratégico, lendo as entrelinhas dos relatórios, considerando seu conteúdo latente.

³ Do Latim *experimentum*, experimento, ensaio, prova (Dicionário Essencial Inglês-português. Português-inglês, Porto Editora, 1998).



Metodologia

Trata-se de uma pesquisa avaliativa, ou seja, coleta de informações e evidências sobre consequências de uma intervenção educativa específica que produz resultados ou efeitos (Wortman, 1983; Cook & Reichardt, 1995). O objeto de análise foi a AA dos PPGs incluída nos procedimentos de Avaliação Quadrienal Capes 2017-2020. O estudo desenvolveu-se em etapas em procura de respostas úteis (Silva et al., 2020). Primeiro fez-se ampla revisão de literatura sobre AA, como mencionado na seção anterior. A partir da literatura consultada e dos objetivos da pesquisa, armaram-se as categorias de estudos em uma árvore de categorias e se construiu um protocolo a ser empregado pela equipe de pesquisadores. A seguir, definiu-se a amostra de relatórios a ser analisada. Foram investigados os relatórios de todos os PPGs das áreas de avaliação Educação, Ensino e Saúde Coletiva. As três áreas pesquisadas foram escolhidas intencionalmente dada a familiaridade e trânsito de membros da equipe nas mesmas. A escolha procurou contemplar áreas que tivessem afinidade com processos pedagógicos, mas situadas em diferentes colégios (classificação Capes): respectivamente, Colégio de Humanidades, Colégio de Ciências Exatas e Interdisciplinares e Colégio de Ciências da Vida e Saúde.

Empregaram-se métodos dedutivos e indutivos, análises e sínteses sucessivas, para examinar o conteúdo dos relatórios dos programas. Buscou-se aprofundar as informações obtidas nos relatórios, consultando de forma intencional os coordenadores dos programas de Educação através de um *survey* online com questões acerca de suas percepções sobre a função da autoavaliação na pós-graduação, usando questões direcionadas às categorias da pesquisa. A combinação desses métodos permitiu triangular os achados e sintetizar posições em relação à política pública de AA. A Figura 1, a seguir, apresenta graficamente a relação entre esse conjunto de fontes e procedimentos.

A análise dos relatórios de PPGs priorizou os itens relativos ao Planejamento estratégico (1.3) e à Autoavaliação (1.4), que compõem o Quesito 1 da Ficha de Avaliação, instrumento central da avaliação quadrienal⁴, publicado no ano de 2017, constantes da Plataforma Sucupira, com acesso público (Capes, 2022). Dentro do contexto, foram compilados para análise os relatórios das três áreas de avaliação selecionadas: Educação (188 relatórios), Saúde Coletiva (127 relatórios) e Ensino (115 relatórios), somando um total de 430 relatórios de PPGs dentro do universo de 4.512 programas avaliados no exercício da quadrienal Capes, anos 2017 a 2020. Considerando a revisão de literatura e os objetivos da pesquisa, foram estabelecidas categorias *a priori* incluindo os indicadores de AA Capes (Categorias Capes) e inovação e *experiential mindset* (Categorias non-Capes), para direcionar a análise do conteúdo dos relatórios. Veja-se a árvore de categorias (Figura 2).

Dadas as categorias, redigiu-se um protocolo (Figura 3) para realizar a análise de conteúdo dos relatórios, de forma que a equipe de pesquisa tivesse um entendimento comum sobre as categorias e a localização das informações.

Conveniu-se que cada pesquisador analisaria 20 relatórios. No primeiro momento, os relatórios de avaliação de cada PPG das três áreas foram capturados da plataforma Sucupira. Em seguida, foi extraído o segmento do relatório para análise: as respostas aos itens 1.3 e 1.4 do Quesito 1. Cada relatório foi lido por dois pesquisadores considerando as categorias de pesquisa e nas reuniões gerais procedia-se à retomada do processo com as dúvidas geradas. Construiu-se uma estrutura de análise para que a descoberta das categorias a serem localizadas nos relatórios fossem obtidas da mesma forma dado que a equipe trabalhou em rede e a distância. Para uniformizar as análises, elaborou-se um

⁴ Os dois itens selecionados fazem parte de um conjunto de 47 indicadores (32 qualitativos). Alguns itens poderiam remeter a anexos postados pelos programas. Tais anexos não foram acessados por não serem de domínio público. Na visão da área de Educação, “o Quesito foi marcado por dois itens nunca antes avaliados no contexto da avaliação de permanência da CAPES: Planejamento Estratégico e Autoavaliação. A inclusão desses dois novos elementos é considerada algo positivo, pois é através de planejamento e autoavaliação que o programa busca sua melhoria no decorrer do tempo” (Capes, 2021 a, p. 29). Tais itens foram assim descritos no documento que detalha a Ficha de Avaliação (Capes, 2019c): “1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística”; e “1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual”.

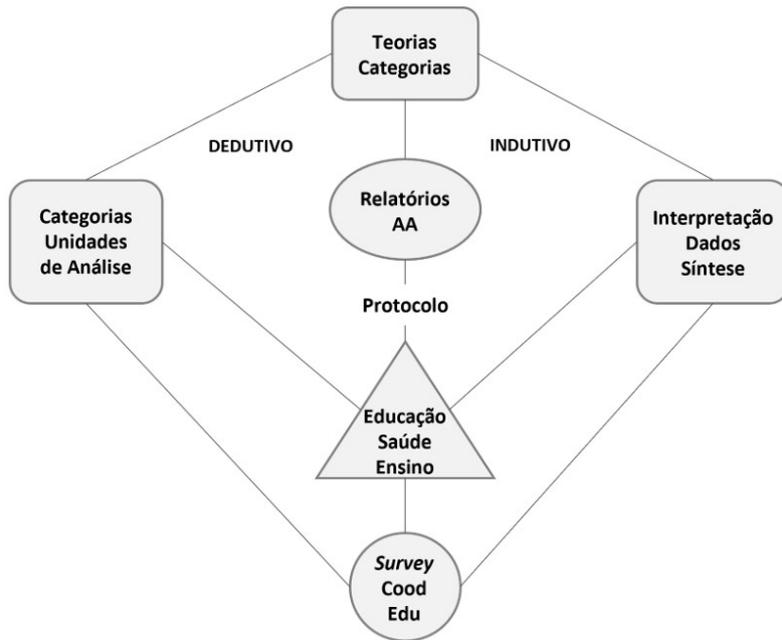


Figura 1. Design Metodologia da Pesquisa AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Autores AAS21.

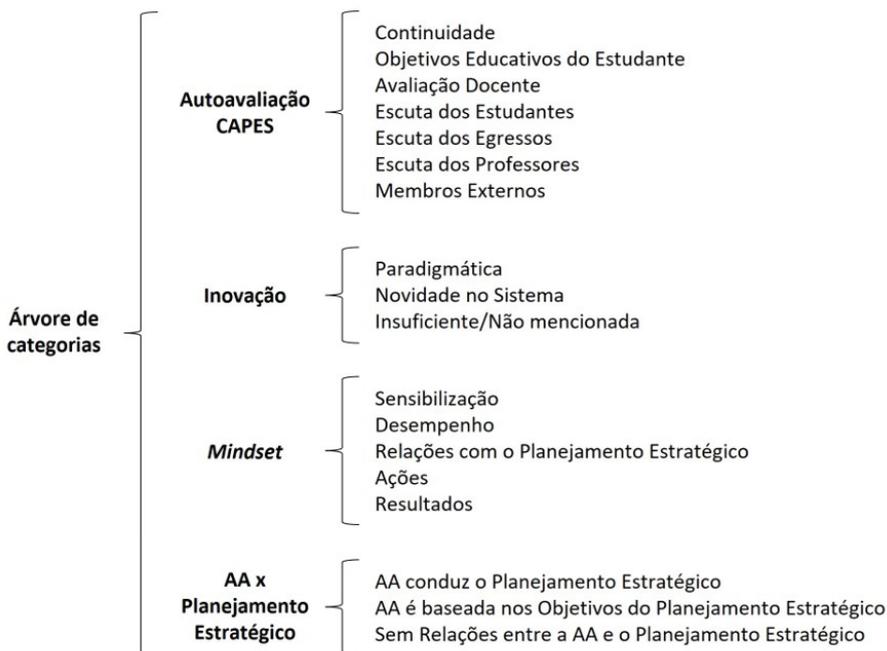


Figura 2. Árvore de Categorias AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Autores AAS21.

formulário online contendo as categorias e sua descrição. Na medida em que os relatórios eram identificados, codificados e analisados, com a ajuda do instrumento, gerou-se uma planilha. A planilha resumia os fatos ou eventos descritos em cada relatório analisado. Para registrar no formulário, cada pesquisador identificava a presença ou a ausência das categorias no texto analisado. Posteriormente, transcrevia no espaço delimitado os excertos das frases correspondentes à cada categoria encontrada no texto do relatório. Cada registro qualitativo identificado nos relatórios constituiu um evento, um fato correspondente à categoria definida e, portanto, à informação buscada. O objetivo do registro era encontrar a



AAS21 Protocolo para análise relatórios autoavaliação (AA) Programas das áreas: Educação, Saúde Coletiva e Ensino		Data
Nº	Categoria	Descrição
1	<i>Continuidade</i>	Existem políticas e ações de AA descritas e/ou AA tem relação com avaliação da IES e /ou AA pré-existente na pós-graduação e/ou AA vem sendo feita regularmente
2	<i>Formação discente e Produção intelectual discente</i>	AA apresenta metas quadrienais gerais relativas à formação discente AA discrimina metas específicas de formação e/ou produção intelectual discente a atingir
3	<i>Avaliação docente</i>	AA inclui aval docente com critérios que influem no credenciamento, recredenciamento, descredenciamento
4	<i>Escuta a a) discentes e b) egressos</i>	AA inclui estudantes AA inclui egressos AA escuta os estudantes sobre processo formativo
5	<i>Escuta a docentes</i>	AA mostra canais de comunicação entre coordenação e docentes do programa de pós-graduação AA detalha processos de comunicação AA evidencia escuta de críticas e sugestões
6	<i>Membros externos</i>	AA com presença de membros externos à IES AA com participação de membros externos à IES
7	<i>Inovação paradigmática</i>	AA introduz uma inovação rupturante e radical
8	<i>Inovação como novidade no sistema</i>	AA introduz algo novo no processo
9	<i>Inovação não foi mencionada</i>	AA sem evidências de inovação
10	<i>Sensibilização</i>	AA com estratégias para sensibilizar, motivar e envolver e/ou provocar participação
11	<i>Desempenho</i>	AA com performance dos atores acadêmicos e não acadêmicos- gestores, docentes, técnicos, estudantes, egressos, comunidade externa
12	<i>Planejamento estratégico</i>	AA conduz o planejamento estratégico (<i>a priori</i>) antes da AA AA é baseada nos objetivos do planejamento estratégico (<i>a posteriori</i>) depois dos diagnósticos da AA Sem relações entre a AA e o planejamento estratégico
13	<i>Ações</i>	AA com experimentação, com quebra de regras, com ações práticas
14	<i>Resultados</i>	AA gerando produtos: a) subjetivos – colaboração, memórias coletivas; e b) objetivos: diagnósticos, mudanças orientadas, técnicas e materiais de avaliação, reorganização de currículos, políticas e normas, administração e governança coerentes

Figura 3. Protocolo para Análise dos Relatórios. AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Autores. AAS21.

direção e a intensidade dos eventos descritos com as palavras do texto do relatório e, desta forma, entender os possíveis impactos da AA nos PPGs. As incidências foram calculadas e figuras elaboradas para visibilizar uma comparação simples entre as três áreas de avaliação, considerando a complexa arquitetura da avaliação Capes.

Na etapa seguinte da investigação, buscou-se validar as análises dos relatórios consultando coordenadores de PPGs através da aplicação de *survey*. Um questionário foi elaborado e, com a anuência da coordenação da área de Educação, enviado por e-mail a todos os coordenadores de PPGs da área. Obteve-se respostas de 30% dos destinatários. O instrumento aplicado, elaborado como formulário online, constava de nove questões fechadas, uma de múltipla escolha e uma questão aberta permitindo aos respondentes expressarem o que poderia ser melhorado, eliminado ou ampliado na AA. As perguntas fechadas versaram sobre as mesmas categorias de pesquisa que vinham sendo buscadas nos relatórios. Um artigo que trata especificamente dos resultados desse questionário compõe este dossiê.



Resultados

Descontando-se os relatórios que não puderam ser acessados na plataforma e aqueles que não apresentaram condições de análise, foram trabalhados 392 relatórios, sendo 170 de Educação, 118 de Ensino e 104 de Saúde Coletiva. As evidências qualitativas obtidas dos relatórios foram dispostas em planilhas individuais para cada programa. As planilhas foram compartilhadas entre a equipe de pesquisa permitindo revisões por parte dos pesquisadores.

As categorias relativas aos indicadores Capes não foram localizadas em todos os relatórios das três áreas em estudo, mesmo sendo componentes da AA obrigatória como parte da Avaliação Capes. Por outro lado, as categorias non-Capes, de interesse do projeto, mesmo não fazendo parte do instrumento da complexa estrutura de avaliação Capes, foram encontradas em alguns relatórios. Destaca-se que foram detectadas inovações, principalmente no sentido de novidade no sistema, havendo relatórios, no entanto, que não fizeram nenhuma menção à palavra inovação ou ao sentido que a pesquisa a ela atribuiu. A categoria *experiential mindset*, que também não fazia parte dos indicadores Capes, foi detectada. Ou seja, há programas que apresentam uma tendência para a mentalidade experiencial e para o crescimento. Dentro dessa categoria, o descritor que relaciona a AA ao planejamento estratégico através de ações práticas teve maior presença em programas de Ensino. Apresentam-se a seguir exemplos dos resultados das análises dos relatórios.

Relatórios das áreas de Educação, Saúde Coletiva e Ensino

As seções a seguir apresentam uma visão das diferentes categorias da pesquisa, partindo do conjunto geral dos relatórios das três áreas para, em seguida, focar a inovação na área de Educação e, então, relacionar os achados dos relatórios aos posicionamentos dos coordenadores da área.

Categorias Capes de autoavaliação nas três áreas

A Figura 4, a seguir, apresenta um gráfico radial que descreve a incidência das sete categorias derivadas das orientações da Capes para as três áreas de avaliação analisadas.

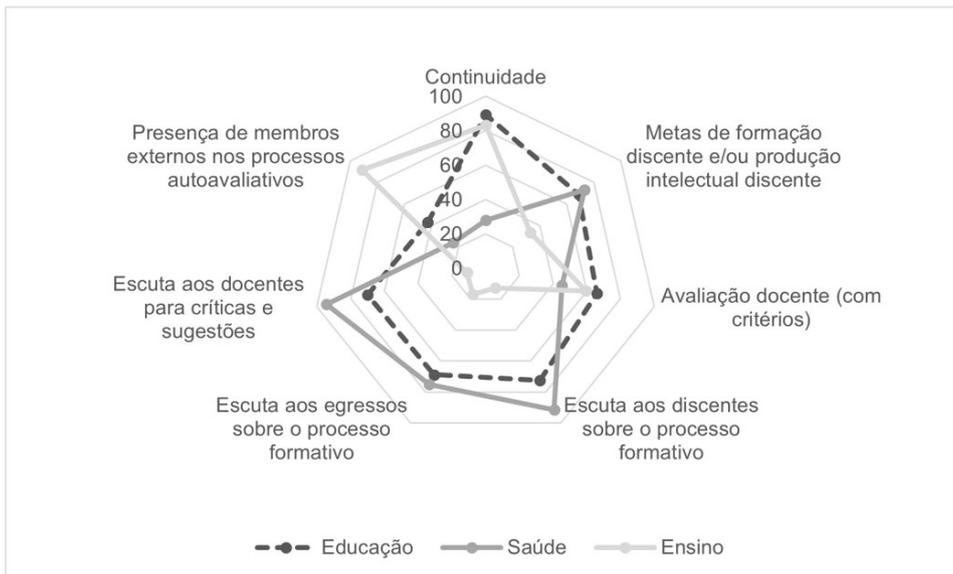


Figura 4. Relatórios AA Indicadores Capes. Educação, Saúde e Ensino AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Autores AAS21.

A Figura 4, mostra que a AA parece não ter sido uma prática com “continuidade” nos programas de Saúde Coletiva (27,9%). Em Educação e Ensino, a situação aparece de modo distinto, “continuidade” em 89,4% Educação e 83,1% em Ensino.



Em relação a “objetivos educativos do estudante”, a distribuição das frequências por áreas é: Educação 68,8%, Saúde 73,1% e Ensino 33,1%. A formação dos estudantes é um aspecto que se entende como central à avaliação da pós-graduação e que, para além de ser objeto de itens quantitativos no Quesito 2 da Ficha de Avaliação, deveria ser tratado como parte do planejamento e da AA dos PPGs. O Quesito 2 não foi objeto desta pesquisa, uma vez que nosso interesse recaiu sobre a AA como processo de auto-organização dos programas e produção de sentido de suas experiências, e não sobre a quantificação de produtos.

Há maior aproximação entre as três áreas quanto à presença de “avaliação docente” guiada por critérios do que em relação aos demais descritores. Ela é maior em Educação, detectada em 67% dos relatórios, seguida de Ensino, 59%, e menor em Saúde Coletiva, 46%.

Os indicadores Capes de AA, “escuta dos estudantes”, “escuta dos egressos” e “escuta dos professores”, variaram entre as áreas. Em relação aos programas de Educação, suas frequências foram de 72,4%, 68,8% e 70,0%, respectivamente. Na área da Saúde Coletiva apresentam-se com frequências mais altas: 91,3%, 75,0% e 94,2%, respectivamente. Por outro lado, os relatórios analisados da área de Ensino apresentaram baixas frequências: 12,7%, 16,9% e 11%.

Quanto à presença de “membros externos” nas comissões de AA, há frequências de 91,5% em Ensino, 42,9% em Educação e 24% em Saúde Coletiva.

Categorias Não Capes de autoavaliação nas três áreas

Alguns programas foram além das orientações para a AA disponibilizadas pela Capes na Ficha de Avaliação. Essa foi a questão central de trabalho, buscar aspectos latentes nos relatos que pudessem auxiliar no aprimoramento da AA e seus impactos positivos. Essa exploração é detalhada nos parágrafos a seguir.

a) Inovação

Sobre “inovação”, encontraram-se os três formatos propostos na pesquisa, mas em diferentes níveis de evidência nos diferentes programas, como se pode ver na Figura 5, a seguir.

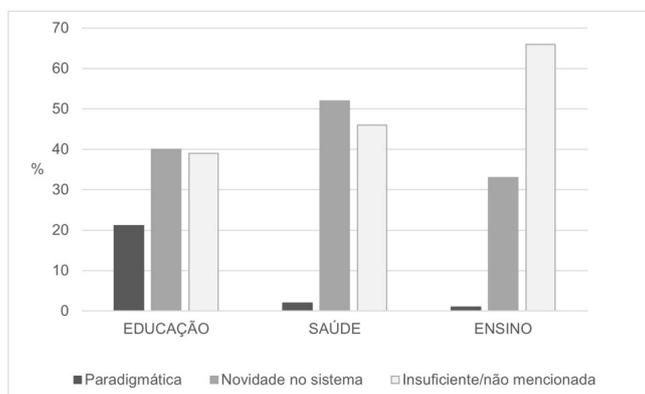


Figura 5. Inovação em relatórios Educação, Saúde, Ensino AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Autores AAS21.

A perspectiva da “inovação como novidade” no sistema correspondeu a frequências de 40% em Educação, 51,9% em Saúde Coletiva e 33,1% em Ensino. Inovação “paradigmática” foi evidenciada em 21,2% dos relatórios de Educação; na Saúde, 1,9% e Ensino apresentou frequência próxima a 0,8%, ou seja, pouco expressiva. Vale ressaltar que Ensino é uma área de avaliação que está entre as mais recentes a serem classificadas na Avaliação Capes. Seus programas, considerados interdisciplinares, são, em geral, novos programas que representam um desenvolvimento relativamente recente no SNPG.



b) Experiential mindset

Como esperado, os dados mostram evidências de que alguns programas de pós-graduação chegam a incorporar *experiential mindset*. As descrições, no entanto, como aparecem em frequências relativamente baixas nos relatórios examinados, não permitem concluir que a mentalidade para a experimentação e, conseqüentemente, para o crescimento dos programas, componha um traço geral dessas três áreas. Trata-se, antes, de uma característica específica observada em alguns PPGs. Veja-se a Figura 6.

Olhando de forma pormenorizada as questões que identificamos com o *experiential mindset* e suas características, encontramos certa ênfase nas relações com o planejamento estratégico (29,7%) nos programas de Educação. Em termos de ações, há indicações - em programas de Saúde Coletiva (27,4%) e maior presença em Ensino (50,9%).

c) Relação entre autoavaliação e planejamento estratégico

Buscou-se identificar se havia “relação entre autoavaliação e planejamento estratégico” nos relatórios dos PPGs. Focando especificamente se a AA define o planejamento ou é definida por ele, encontramos dados semelhantes para as três áreas do conhecimento. Primeiro, a AA é descrita como baseada nas metas do planejamento estratégico nos relatórios em 41,2%, em Educação, 43,8% em Saúde Coletiva e 52,5% em Ensino. Em menor medida, a AA impulsiona o planejamento estratégico em 27,1% dos PPGs em Educação, 26,8% daqueles em Saúde Coletiva e 27,1% daqueles em Ensino, nos relatórios respectivos. Nos demais relatórios analisados, “nenhuma relação é descrita”. Ver Figura 7.

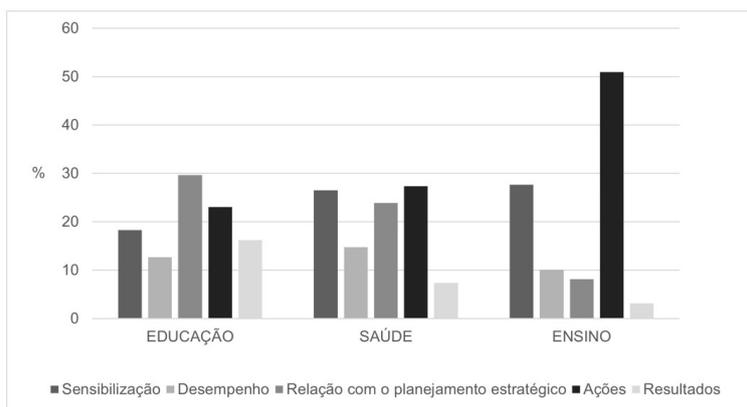


Figura 6. *Experiential mindset* em relatórios de Educação, Saúde. Ensino AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Autores AAS21.

Inovação nos relatórios dos programas de Educação

Tomando apenas uma categoria e uma área de avaliação, apresenta-se o desdobramento das análises. Expomos a categoria “inovação”, que, conforme detalhado no protocolo (ver Figura 3), poderia estar ausente ou presente, como novidade ou ruptura. Ressalta-se que inovação é uma categoria explorada nesta pesquisa e que não está designada como objeto da autoavaliação nos termos da Ficha de Avaliação Capes.

a) Inovação insuficiente ou não mencionada

Alguns relatórios mostram ausência de ações ou não mencionaram qualquer elemento que pudesse caracterizar inovação em AA ou a AA ainda não havia sido realizada. Em alguns casos, pode-se perceber pelo relatório que o processo avaliativo é consistente, mas não apresenta novidades. Há textos que não permitem compreender com certeza quando foi iniciada a AA no PPG, ou como diferentes exercícios avaliativos se articulam em um projeto coerente. Há ainda casos em que o processo avaliativo está na fase inicial, com a constituição de comissões ou movimentos para elaborar uma proposta de AA. Mencionam-se ainda

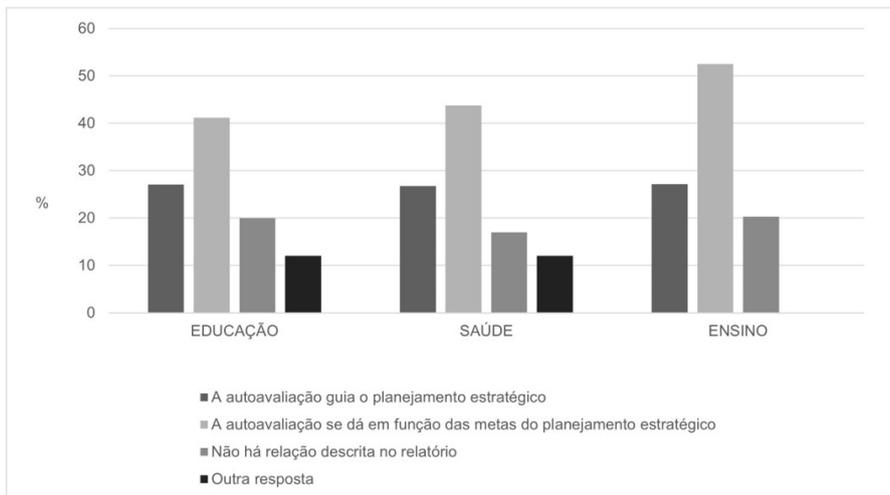


Figura 7. Relação entre autoavaliação e planejamento estratégico AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: adaptado de Polidori & Rodrigues (2024).

previsões em documentos das instituições, como o Plano de Desenvolvimento Institucional ou diretrizes das Comissões Próprias de Avaliação.

Em outros relatórios, procedimentos de AA não são sequer mencionados. No item da Ficha de Avaliação em que deveriam ser detalhados, apresentam-se relatos que não trazem elementos de AA. Outros relatórios dão conta de casos em que a formulação do planejamento e/ou a AA não foram finalizados ou que uma primeira política de AA ainda seria aprovada no quadriênio seguinte.

b) Inovação como novidade no Sistema

Dentre os relatórios analisados, no que se refere à categoria “inovação”, encontrou-se evidências de melhorias, aperfeiçoamento e novas diretrizes. A seguir, apresentam-se excertos dos textos dos relatórios que consideramos indicar a presença de inovação como “novidade no Sistema”, ou seja, AA indutora de melhorias e aperfeiçoamentos.

O Planejamento Estratégico do PPGEDU foi discutido e elaborado com base em documentos institucionais e instrumentais para planejamento e avaliação. As sucessivas discussões convergiram para a afirmação de objetivos, linhas de ação e plano de metas. (EDU 31)

Voltamo-nos para o documento de avaliação e procuramos aperfeiçoar nossos processos, reorganizar algumas de nossas estruturas e, principalmente assumir uma posição de relação estreita com a educação básica, principalmente no contexto regional onde estamos inseridos (EDU 72)

Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG O processo de estabelecimento de metas se deu a partir das análises dos dados no quadriênio e discussões internas com vistas ao crescimento do PPGEduc. Assim, cada linha tem um coordenador e vice coordenador que promoveram reuniões internas para discutir e levantar proposições. Os dados das linhas, por sua vez, foram discutidos em reuniões ampliadas. A partir desses encaminhamentos, foram tiradas diretrizes para nortear os trabalhos da comissão de Autoavaliação. O ponto central de ação da referida comissão foi acompanhar sistematicamente a produção intelectual dos docentes e discentes, com orientação e estímulo à publicação em parceria e, também, a manutenção de vínculo dos egressos com o PPGEduc. (EDU101)

c) Inovação paradigmática

Dentre os relatórios analisados, encontraram-se evidências de ações ou projetos de inovação com tendência rupturante, mudança com sentido de quebra de paradigma. A seguir, incluem-se excertos localizados nos textos dos relatórios que julgamos indicar inovação paradigmática. Ou seja, AA indutora de mudança, de experiências novas que rompem com a forma tradicional de funcionamento da pós-graduação.



Encontrou-se nessa categoria modos de fazer avaliação integrada ao planejamento estratégico, com meta-avaliação, medidas de impacto, escuta aos estudantes e egressos, eventos autoavaliativos diferenciados, ciclos avaliativos,

Colegiado paritário. Uso de grupos operativos para escuta estudantes. Tradição no acompanhamento de egressos. Além disso, desde 2016, realizamos o monitoramento da produção intelectual de nossos ex-alunos, justamente para dimensionar com maior precisão o alcance e o impacto do Egresso na área da Educação. Não se trata de simples coleta de informações para a inserção na Plataforma Sucupira (Capes). (EDU 33)

O compromisso com o uso efetivo das informações obtidas, pertinência de tornar a autoavaliação cada vez mais orgânica e sistemática. Além das atividades de produção das informações para a autoavaliação, é realizada uma discussão coletiva dos resultados, com elaboração de sínteses que deverão estar disponíveis não apenas aos segmentos participantes dos processos de autoavaliação, mas a todos os interessados, inclusive no próprio endereço eletrônico do Programa, garantindo, assim, transparência e visibilidade da proposta e dos resultados da autoavaliação. Metaavaliação da autoavaliação. Evento autoavaliativo com egressos e cursistas realizado remotamente com grupos mediados por pesquisadores de outros Programas com uso de roteiro previamente organizado. Programa de Tutoria aos estudantes (acolhimento e orientação ao curso). (EDU 36)

O Programa, por sua vez, que vinha trabalhando no esforço de internacionalização com uma grande diversidade de ações, não esmoreceu e, adaptando-se com as novas tecnologias, manteve um robusto programa neste sentido, concretizado em: a) introdução de questões de inglês no processo seletivo para ingresso; b) desenvolvimento de disciplina da matriz curricular do Programa em inglês; c) ampliação da bibliografia em língua estrangeira das várias disciplinas oferecidas; d) oferta do "Módulo Internacional" (...) Ciclos avaliativos e avaliação informatizada. (EDU 104)

4.3 Visão dos coordenadores da área de Educação

Quanto às respostas dos coordenadores dos PPGs em Educação ao *survey*, encontraram-se afirmações que revelam o entendimento dos coordenadores sobre o tema da AA, sobre as categorias em análise na pesquisa avaliativa. Apresentam-se neste artigo algumas respostas dos coordenadores relativas à questão aberta, pela qual eram convidados a acrescentar sugestões para melhorias, eliminação ou ampliação da AA. As respostas são sintetizadas na Figura 8, a seguir. A análise da totalidade das respostas às questões do *survey* foi publicada neste mesmo dossiê (Polidori & Rodrigues, 2024).

Cabe ainda informar, como dado de contexto, que se identificaram nas respostas dos coordenadores dois aspectos que merecem atenção, a saber, a AA não seria imprescindível aos programas apesar de ser um avanço na avaliação Capes (51% das respostas) e a presença de uma visão positiva sobre a mentalidade para experienciar o novo e a mentalidade para o crescimento que a AA proporciona (71% das respostas).

Discussão dos resultados

Neste estudo, realizou-se uma pesquisa avaliativa, aproveitando a disponibilidade de uma rede de pesquisadores experientes e conhecedores do tema, um dos critérios para a utilização desse tipo de metodologia. Empregaram-se técnicas e instrumentos de naturezas qualitativa e quantitativa, caracterizando uma abordagem mista. A coerência dos achados nos relatórios foi referenciada pelas respostas dos coordenadores ao *survey*. Os resultados foram ainda triangulados pela cooperação entre analistas trabalhando em rede e online a distância (Souza, 2010; Souza et al., 2016), cada pesquisador em sua cidade e país trabalhando do princípio ao fim das etapas, durante três anos.

Desse ponto de vista, o rigor da metodologia na orquestração da rede foi o fator facilitador para a obtenção dos resultados aqui expostos. Lembramos que tais resultados, obtidos a partir do estudo relatado neste artigo, abrangeu apenas uma amostra restrita do universo de programas avaliados pela Capes. Tenha-se em conta que analisamos somente 392 relatórios e recebemos respostas de 30% dos coordenadores consultados, o que de certa forma,

O que deve ser melhorado	<i>Processo de avaliação</i>	Adotar um caráter processual e formativo
		Ter uma abordagem mais qualitativa do que quantitativa
		Fomentar uma cultura avaliativa e não de culpabilização ou ênfase nas insuficiências
	<i>Preparo dos coordenadores</i>	Preparar os coordenadores de PPG para fomentar o engajamento na avaliação
	<i>Egressos</i>	Mapear a trajetória dos egressos visando identificar, também, sua produção intelectual
	<i>Resultados da avaliação</i>	Usar resultados da AA na promoção de ações efetivas para melhoria do PPG
		Desenvolver, a partir dos resultados, um processo institucional reflexivo
Ser um processo estruturante do PPG		
<i>Regionalização e internacionalização</i>	Combater urgentemente aspectos de homogeneização e reconhecer as especificidades regionais	
O que deve ser eliminado	<i>Comissão externa</i>	Eliminar exigência de comissão externa no processo de AA
	<i>Regulação</i>	Eliminar o caráter de regulação porque se mistura com processos avaliativos
O que deve ser ampliado	<i>Perspectiva da AA (coletiva e participativa)</i>	Contribuir para a melhoria da qualidade da instituição, visando o engajamento da comunidade num processo permanente de autocrítica e transformação, apoiado no diálogo, formação e participação
	<i>Eventos</i>	Socializar experiências de AA em eventos como seminários
	<i>Resultados da avaliação</i>	Usar a AA para orientar os processos e não apenas para classificar e atribuir notas visando credenciar ou descredenciar

Figura 8. Resumo. Contribuições dos coordenadores dos programas Educação AAS21. Brasil, 2017-2020.

Fonte: Polidori & Rodrigues (2024).

significa uma limitação do estudo mostrado neste artigo, contudo os caminhos seguidos podem ser replicados dado seu alcance em termos de resultados e factibilidade. Veja-se que a metodologia empregada tem sua descrição detalhada em outras publicações (Leite et al., 2023a, 2023b).

Por outro lado, os resultados convergiram com a proposta de Gollwitzer (1990), encontrando a iniciação à ação como visível em um texto. Ações volitivas que conduzem a performances foram encontradas e expressas nos textos dos relatórios examinados em três áreas de avaliação. Os achados de investigação confirmam que, de acordo com os relatórios, em parte dos PPGs, seguem-se as regras de AA conforme instruídas pela Capes. Em outros relatórios examinados, vai-se além delas: os PPGs apresentam sensibilidade tanto para inovação e o crescimento quanto para desenvolver novas experiências em autoavaliação.

Assim, em alguns casos, as duas categorias non Capes, introduzidas pela investigação, foram detectadas. Poderiam ter sido derivadas dos processos reflexivos que a AA proporcionou? Nesse caso, seriam confirmados os pressupostos de trabalho - seriam um subproduto das discussões e ações que a autoanálise teria proporcionado para aqueles grupos que



fizeram as discussões, trabalharam de maneira colaborativa ou participativa. O processo de automonitorização, expressão de Yonezawa (2002), teria produzido resultados “para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa” (Capes, 2019a, p. 8).

A análise dos textos escritos dos relatórios demonstrou que os programas que relataram suas práticas disseram que esta era uma prática de ‘continuidade’ no seu processo de AA. Salienta-se que alguns relatórios não apresentaram indícios de respostas aos indicadores de AA Capes, seja porque não realizaram autoavaliação até a data da Quadrienal, seja porque não colocaram evidências de suas ações nos relatórios. Esta foi uma das preocupações dos investigadores. Os relatórios nem sempre descreveram a realidade da AA desenvolvida. Por exemplo, ao não serem detectadas nos relatórios de AA (item 1.4) ações dos programas com “foco na Formação discente” houve uma inadequação ao pretendido na avaliação Capes? A evidência corresponderia ao que ocorreu de fato? Para entender a questão posta pela pesquisa, examinaram-se as respostas dadas ao *survey*. Na primeira questão, por exemplo, uma pequena parte dos coordenadores de PPGs respondentes (5%) discordou da afirmação de que “o foco da AA está na formação discente”. Ou seja, permaneceu a dúvida se alguns dentre os coordenadores de PPGs desconheciam que a avaliação quadrienal tinha foco na formação discente. Ao mesmo tempo, encontramos respostas afirmativas dos coordenadores de PPGs às perguntas sobre a formação discente. A maior parte dos respondentes consultados entendeu que o foco nos estudantes era um dos objetivos centrais da avaliação Capes.

Então, se os coordenadores de PPGs sabiam que a avaliação Capes e dentro dela a AA visava a formação dos estudantes e egressos e sua produção intelectual, deveria transparecer nos relatórios de AA de cada programa. Como visto, houve uma parte dos relatórios de AA analisados que não mencionou políticas, esforços ou intenções ou ações na direção da formação discente e da melhoria da produção intelectual discente. Ressaltamos que não tivemos acesso aos anexos dos relatórios onde tais questões poderiam ter sido clareadas. Além desta ocorrência, chamou atenção, dentre os achados de pesquisa, que alguns coordenadores de PPGs consideraram que a AA não seria imprescindível apesar de ser um avanço na avaliação Capes (Ver Polidori & Rodrigues, 2024).

Considerações finais

Pesquisamos para sair da ordem do superficial e encontrar outros rumos na autoavaliação. Do ponto de partida, sem “rebeldias insensatas” (Luft, 2004), questionamos uma pequena parte de um complexo processo avaliativo regulatório e acreditador levado a termo pela Capes. Houve intenção de encontrar respostas úteis ao conhecimento sobre AA na pós-graduação. Silva et al. (2020) enfatizam que produzir resultados úteis em avaliação envolve entender os processos e os resultados das avaliações.

Considerando que foi feita uma análise da avaliação ex post e que não se avaliou a Avaliação Capes e sim o modo como os programas registraram nos relatórios os indicadores de AA Capes (Ver protocolo Figura 3), destacam-se nestas considerações finais que várias possibilidades foram visibilizadas nas práticas de autoavaliação.

(i) No sentido de expandir o conhecimento sobre AA foi uma resposta útil saber que em alguns relatórios se encontraram evidências de inovação e de procedimentos que revelaram a presença de uma mentalidade experiential e empreendedora, ou seja, confirmou-se na leitura das entrelinhas que há interesse de alguns programas em formular, revisar, expandir e aprender com a AA realizada, tal como sugerido por Silva et al.(2020) nas Diretrizes para Avaliação.

Ajustando o foco diretamente para os relatórios dos programas de Educação, estudados em detalhe, há evidências de Inovação tanto na compreensão como Novidade quanto como Ruptura. Salienta-se que os programas evidenciaram tendência a Novidade quando realizaram algo que não faziam anteriormente. Foi entendido que discutir um planejamento estratégico (a novidade), constituir uma comissão permanente de AA e uma comissão de planejamento estratégico, utilizar um ferramental de PDCA (Planejar -Plan, Fazer -Do, Verificar -Check e Agir -Act), ou organizar o planejamento estratégico participativo e a avaliação do programa



pelos discentes eram movimentos novos em determinados contextos. Entendemos também que se manifestou uma mentalidade para o novo ou para aceitação da novidade no sistema quando os relatórios traziam referências às qualidades da AA, ou seja, novos valores eram percebidos na AA. Identificamos a função da AA para ativar um *continuum* de produção de dados, o entendimento da AA como participação ativa de todos os sujeitos afim de criar um olhar para dentro dos programas.

Nos relatórios da Educação, há evidências de Inovação dita paradigmática ou rupturante, que não era um indicador Capes. No estudo comparativo entre as três áreas de avaliação, a Educação apresentou mais informações a respeito. Observamos uma tendência à mudança, inovação paradigmática, ao detectar ações descritas como políticas de AA, Projeto de AA com formação de comissão de AA com avaliador externo, existência de colegiado paritário, constituição de conselho de classe voltado para aprendizagem dos estudantes ou para articular todos os tipos de avaliação a partir do PDI e atuar juntamente com a CPA. Tais ações, dentre outras, parecem simples, mas em verdade exigem esforço para mudar quando as instituições estão emperradas por anos de conformidades. Na AA se espera este esforço para obter uma forma de aprendizagem coletiva a qual Zeledon-Ruiz & Araya-Vargas (2019) sugeriram ser uma inovação porque rompe com as estruturas estáticas.

Na busca de inovações encontramos descrições sobre o planejamento estratégico contínuo e coletivo com metas e monitoramento da produção intelectual docente e discente, metas de internacionalização e captação de alunos. Para alguns PPGs foi inovador o estabelecimento de políticas de acompanhamento e avaliação de egressos e de estudantes. Foram mencionados os resultados de discussões coletivas, o uso dos resultados da AA para tomar decisões com planejamento, balizando, inclusive, mudanças curriculares. Essas generalizações possibilitadas pela leitura e análise dos relatórios mostram um alcance ainda pode ser considerada bastante tímida para caracterizar uma inovação paradigmática, mas evidenciam uma tendência à mudança, à melhoria, à sistematização de dados, a ciclos avaliativos para além da simples coleta de informações para atender à agência avaliadora.

Quanto ao *experiential mindset*, concluímos que há indícios, não forças poderosas. Os programas de Ensino apresentam evidências de práticas apoiadas em experiências e resolução de problemas. Na distribuição das frequências relacionadas a “conscientização, desempenho, relação com planejamento estratégico, ações e resultados” (Ver Protocolo, Figura 3) estariam localizados alguns dos signos que caracterizam ou identificam o *mindset*. Na mentalidade aberta ao novo se estabelece um dos fatores para o crescimento.

Reunindo *experiential mindset* e inovação encontramos outra característica da AA, seu potencial para ampliar descobertas, aprender com as experiências de modo a reconstruir, modificar o que existe. Ou seja, foi verificado que existem PPGs nos quais a AA estimula a inovação e *mindset* para experiência o que pode extrair maiores benefícios do processo de autoanálise para melhorar os programas, confirmando Kells (1995) e Preskill & Torres (2000) e as intenções da própria agência (Capes, 2019a).

(ii) No sentido de sintetizar os conhecimentos derivados da pesquisa, parte deles repetidos no parágrafo anterior, salientamos que se encontram aspectos da AA na pós-graduação que não são tradicionalmente abordados por exercícios avaliativos. No futuro, a AA poderá ser uma força criativa e indutora de outras novas perspectivas de formação discente. A AA será o núcleo da identidade de cada PPG independentemente da avaliação externa. Tais afirmações poderão ser ratificadas por outras pesquisas que incluam todas as áreas de conhecimento integrantes da avaliação Capes quando a AA não for mais uma novidade no SNPG e sim uma avaliação instituída.

Reiteramos que existe informação importante contida em relatórios e esta pode ser um feedback aos programas novos ou para os mais tradicionais e maduros. A prática de saber o que o outro PPG faz em matéria de AA pode ser esclarecedora. Especialmente se as comunidades dos PPGs verificarem que os dados informam as avaliações realizadas, teremos relatórios bem elaborados que irão detalhar corretamente os cenários pedagógicos da pós-graduação brasileira. Ao valorizar o preenchimento dos relatórios na ficha de avaliação Capes, reiteramos o potencial que esses materiais possuem. Entendemos que os relatórios



de AA, além de registrarem no texto escrito as ações solicitadas por Capes, coletam práticas de melhorias criadas pelos coletivos acadêmicos que, de outra forma, ficariam relegadas ao esquecimento.

(iii) No sentido de ressaltar a significância da introdução de uma mudança na avaliação Capes, cabe destacar a agência dos distintos atores do SNPG na definição de rumos possíveis para a pós-graduação brasileira através da introdução da AA. Foi preciso o envolvimento da comunidade acadêmica, especialmente os coordenadores de PPGs, comissões, experts, equipes técnicas e o concurso do CTC da Capes para definir os novos rumos da avaliação da pós-graduação no Brasil. Revisando os processos de AA efetivamente praticados pelos PPGs confirmamos que os objetivos previstos foram resguardados. Entendemos, também, que a avaliação Capes irá evoluir naturalmente para o sistema multidimensional em que cada programa poderá dimensionar o quanto irá despende de esforço na sua AA.

A força dos diferentes atores impulsionou a AA mas ela somente se tornou efetiva quando, no interior de cada programa, os docentes, estudantes, técnicos e gestores assumiram seu compromisso com novas e outras possibilidades de ação. Nessa direção, caminharam para a universidade de agora e do futuro, aquela universidade que Canals et al. (2018) antevem como acessível e inclusiva e na qual a avaliação está sendo pedagogicamente repensada, tal como ocorreu no novo exercício avaliativo relatado.

Fonte de financiamento

Bolsa Pesquisador Sênior CNPq Proc n. 311704/2020-4.

Conflito de interesse

Não há

Referências

- Canals, Laia, Burkle, Martha, & Nørgård, Rikke Toft. (2018). Universities of the future: Several perspectives on the future of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(46)
- Cook, Thomas D., & Reichardt, Carles S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa* (2. ed.). Madrid: Morata.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. (2018). Cursos Avaliados e Reconhecidos. Recuperado em 10 de outubro de 2022, de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. (2019a). Autoavaliação de programas de Pós-Graduação. *Relatório de Grupo de Trabalho*. Brasília: Capes DAV. Recuperado em 10 de outubro de 2022, de <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. (2019b). *Documento de Área. Área 38: Educação: MEC, CAPES, DAV*. Brasília: Capes.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. (2019c). Ficha de Avaliação: Grupo de trabalho. Recuperado em 22 de maio de 2024, de <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. (2021a). Relatório Avaliação: Educação. Recuperado em 22 de maio de 2024, de https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaEducao.pdf
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. (2021b). Sobre a quadrienal. Recuperado em 15 de novembro de 2022, de <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. (2022). Plataforma Sucupira. Recuperado em 22 de maio de 2024, de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>
- Cury, Jamil. (2010). The debate on research and evaluation in postgraduate studies in education. *Revista Brasileira de Educação*, 15(43), 162-165. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100011>
- Dicionário essencial: inglês-português; português-inglês*. Porto: Porto Editora, 1998.



- Faljoni-Alario, A., C. F. Silva Junior, E. P. Z. Brito, J. A. R. Gontijo, M. A. Romero, P. J. P. Santos, and S. R. A. Canuto. (2018). Avaliação da pós-graduação: Considerações do CTC-ES. Brasília: 176ª reunião do CTC-ES.
- Gollwitzer, Peter M. (1990). Action phases & mindsets. In E. Tory Higgins & Richard M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation & cognition: Foundations of social behaviour* (pp. 53-92). New York: The Guilford Press.
- Kells, Herbert R. (1995). *Self-study processes: A guide to self-evaluation in Higher Education* (4th ed.). Greenwood: Oryx Press.
- Kirschner, Paul A., Sweller, John, Kirschner, Femke, & Zambrano R, Jimmy. (2018). From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213-233. PMID:30996713. <http://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro, & Pinho, Isabel. (2017). Evaluating collaboration networks in higher education research: Drivers of excellence. New York: Springer International Publishing - Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-45225-8>.
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro, Pinho, Isabel, Escott, Clarice Monteiro, Polidori, Marlis Morosini, Sordi, Mara Regina Lemes de, Sfredo Miorando, Bernardo, Braz, Marcia Malaquias, & Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos. (2023a, Janeiro 25-27). Architecture and methodology of capes graduate self-evaluation. New Qualitative Indicators Enlarge the Space for Innovation? In *Proceedings of the 7th World Conference on Qualitative Research*. Faro, Portugal.
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro, Pinho, Isabel Gomes de, Sordi, Maria Regina Lemes de, & Miorando, Bernardo Sfredo. (2023b). Graduate institutional self-evaluation: Reading 'in-between the lines'. *Revista da Faculdade de Educação*, 39(1), e392315.
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro, Verhine, Robert, Dantas, Lys Maria Vinhaes, & Bertolin, Julio Cesar Godoy. (2020). A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. *Avaliação (Campinas)*, 25(2), 339-353. <http://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200006>
- Leite, Denise Balarine Cavalheiro. (2012). Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 21(38), 29-39.
- Lucarelli, Elisa. (2019). Diálogo sobre la innovación pedagógica en la enseñanza superior: Prácticas posibles. Entrevista por Maria José Pinto Flores. *Aberto*, 32(106), 171-181.
- Luft, Lya. (2004). *Pensar é transgredir*. São Paulo, Editora Record.
- Marengo, André. (2015). When Institutions Matter: CAPES and Political Science in Brazil. *Revista de Ciencia Política*, 35(1), 33-46. <http://doi.org/10.4067/S0718-090X2015000100003>
- Melnik, Dara, & Kontowski, Daniel. (2020). *Experimentation in higher education must become the norm*. University World News. Recuperado em 27 de junho de 2020, de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200624152437652>.
- Mesquita, Marcos Paulo, Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos, & Leite, Denise Balarine Cavalheiro. (2023). Conhecimento produzido sobre autoavaliação nos programas de pós-graduação brasileiros. *Educere et educare*, 18, 106-125.
- Pasquali, Roberta, & Carvalho, Marie Jane Soares. (2021). Pedagogical innovations in licensing courses in natural sciences and mathematics distance from federal institutes of education, science and technology in BRAZIL. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(50), 132-156.
- Pinho, I. (2023). Estado del arte del conocimiento. In 1er. Encuentro Internacional de redes UCI. Ciudad Mexico: UCI.
- Polidori, Marlis Morosini, & Rodrigues, Cláudia Medianeira Cruz. (2024). Autoavaliação da Pós-graduação: Survey aplicado aos Coordenadores de Programas da Área de Educação. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e130824. <http://doi.org/10.4322/rbaval202412008>
- Preskill, Hallie, & Torres, Rosalie T. (2000). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation*, 88(88), 25-37. <http://doi.org/10.1002/ev.1189>
- Silva, Marcio Roque dos Santos, Luft, Maria Conceição Melo Silva, & Olave, Maria Elena Leon. (2022, Setembro 21-23). Política de Autoavaliação e Perspectivas para Aprendizagem e Inovação Organizacional nos PPGs em Administração do Nordeste brasileiro. In *Anais do XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD*. Maringá: ANPAD.
- Silva, Rogério Renato, Joppert, Márcia Paterno, & Gasparini, Max Felipe Vianna. (Orgs.), (2020). *Diretrizes para a prática de avaliação no Brasil*. Rio de Janeiro: Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação.
- Souza, Dayse Neri de, Costa, Antônio Pedro, & Souza, Francislé Neri de. (2016). Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios. Aveiro: Ludomedia.
- Souza, Francislé Neri. (2010). Internet: Florestas de dados ainda por explorar. *Internet Latent Corpus Journal*, 1(1), 2-4.
- Springer, Julie. (2023). The value of an experimental mindset. Recuperado em 27 de junho de 2020, de <https://www.conduo.us/blog/experimental-mindset>
- Verhine, Robert. (2023). Legados pedagógicos: Reflexões de um avaliador no contexto da educação brasileira: Uma jornada pessoal. *Education Review*, 30, 1-22. <http://doi.org/10.14507/er.v30.3717>



Wortman, Paul M. (1983). Evaluation research: A methodological perspective. *Annual Review of Psychology*, 34(1), 223-260. <http://doi.org/10.1146/annurev.ps.34.020183.001255>

Yonezawa, Akiyoshi. (2002). The quality assurance system and market forces in Japanese higher education. *Higher Education*, 43(1), 127-39. Recuperado em 23 de outubro de 2023, de <http://www.jstor.org/stable/3447478>

Zeledon-Ruiz, María del Pilar, & Araya-Vargas, Zaida. (2019). From Self-evaluation to Quality Management and Innovation. The case of the School of Business Administration (UCR). *Revista Electronica Calidad En La Educación Superior*, 10(1), 1-30.