

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JACIR MARIO TEDESCO FILHO



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT):
AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO

CURITIBA

2025

JACIR MARIO TEDESCO FILHO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT):
AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais
Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em
Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Noela Invernizzi Castillo

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Tedesco Filho, Jacir Mário

Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica (PROFEPT): avaliação da implementação / Jacir Mário Tedesco
Filho. Curitiba, 2025

1 recurso on-line: PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

Orientadora: Profª. Drª. Noela Invernizzi Castillo

1. Brasil – Cursos de Mestrado e Doutorado – Avaliação. 2. Programa
de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. 3. Políticas
Públicas. I. Castillo, Noela Invernizzi. II. Universidade Federal do Paraná.
III. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO POLÍTICAS PÚBLICAS -
40001016076P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação POLÍTICAS PÚBLICAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JACIR MARIO TEDESCO FILHO**, intitulada: **PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT): AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
02/04/2025 11:10:25.0
NOELA INVERNIZZI CASTILLO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/04/2025 14:19:06.0
STELA MARIA MENEGHEL
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU)

Assinatura Eletrônica
07/04/2025 16:17:18.0
CAROLINA BAGATTOLLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/04/2025 10:47:01.0
CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Esta tese é dedicada àquelas e àqueles que encontraram no silêncio
a única saída, cujas ausências dizem muito, mesmo sem palavras.
A quem enfrentou mais do que deviera e encontrou na partida um descanso.
A quem, diante da pressão, da solidão e da falta de apoio,
durante a caminhada na pós-graduação,
não chegou ao fim do caminho.
Que esta pesquisa sirva como lembrança:
nenhuma descoberta vale mais do que a presença de quem a sonha.
Que seus nomes inspirem mudanças:
por espaços mais humanos, por mais cuidado, por vida que caiba.

AGRADECIMENTOS

Eduardo Galeano, no conto “Fecho os olhos e estou no meio do mar” presente na obra *Dias e noites de amor e de guerra*, ensina que “a memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”. É com este ensinamento, que a minha memória guarda, que expresso meus agradecimentos:

À minha mãe, Adelia, figura principal na/da minha vida e para a concretização desta etapa. Suas orações e conselhos foram essenciais para que eu não desistisse. Mulher que mal frequentou a escola, tomava a tabuada de mim, sem saber direito o que aquilo significava. Nada do que eu possa fazer chegará perto do que você fez por mim!

Ao meu pai, Jacir, *in memoriam*, que havia pensado outro caminho para mim, quando me matriculou no SENAI, em 1989, desejando que eu fosse torneiro mecânico ou eletricista.

À Tânia, que tão bem exerce o cuidado com Dona Adelia!

Ao Guilherme Eisfeld, Paulo Santiago, à Luciana Rocha e Ícaro Davi, obrigado por tudo!

Ao Claudio Siervi e à Luciana Lima, e por extensão, ao Lucas e ao Caio: esse processo foi menos “bugadão” com vocês por perto.

À Maria Cecília Cordeiro, que, de colega de turma e vizinha, passou a ser parceira em disciplinas e trabalhos mas, sobretudo, uma conselheira. Cada folha deste trabalho carrega um pouco de você, fique certa disto!

À Sandra Urbanetz, figura primordial, que me fez enxergar a vida acadêmica como mais uma etapa a ser superada, dando conselhos e força. Que nossa parceria ainda renda outros trabalhos. Não teria conseguido sem você!

À Letícia, que pediu para não ser mencionada, que tanto me ouviu e que pouco falou. Obrigado!

À Larissa, pela companhia em boa parte deste percurso e por ter entendido minhas ausências, mesmo estando lado a lado! Embora nossos caminhos tenham se separado antes da conclusão desta etapa, seu incentivo foi fundamental! Obrigado por tanto!

Ao Arnaldo Borsandi, pelos conselhos e tesouradas – literalmente falando! Valeu, cara!

Às servidoras e aos servidores do SIBI da UFPR: André Anastácio, Rafaela Paula Schmitz, Sandra Inara Marquetti e Dryele Druz de Deus. Agradecimento especial a Angela Pereira de Farias Mengatto, pelo apoio de sempre. Agradeço ao Marcos e Aline Cueto, que não pouparam esforços no empréstimo de um exemplar crucial para terminar um capítulo atrasado. Obrigado a vocês que tão bem representam o serviço público.

Agradeço ao Cassio Purificação e à Paula Hara, pelo atendimento das minhas demandas na secretaria do 4P. Um agradecimento tardio a Bruno Coletty, secretário do ProfEPT/IFPR

Ao pessoal do TGP: Angelita, Farid, Guilherme, Iasmin, Iara, Oscar e ao Emilson, *in memoriam*. A melhor turma GRR2011!

Ao Professor Nilson de Paula, que, por meio de um retorno de uma avaliação, me ensinou mais sobre didática e empatia do que qualquer manual. Ao Professor Walter Shima, pelos ensinamentos em uma disciplina que eu nunca iria pensar em fazer mas que me ensinou tanto. Ao Professor Alexsandro Pereira, que havia me dado aula na especialização e fez com que eu retomasse os clássicos da Teoria Política.

À Professora Orientadora Noela Invernizzi, pela confiança demonstrada ao me conceder autonomia para conduzir esta pesquisa, o que possibilitou abordar questões alinhadas aos meus interesses acadêmicos e, também, profissionais. A liberdade assegurada ao longo do percurso foi determinante para a construção e a consolidação deste trabalho.

Às Professoras Stela Maria Meneghel, Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e Carolina Bagattolli, que integraram tanto a banca de qualificação quanto a de defesa desta tese, pelas contribuições oferecidas nestes dois momentos. Suas leituras, questionamentos e sugestões foram importantes para o aprimoramento deste trabalho.

Às pessoas que aceitaram participar desta pesquisa, pelas entrevistas concedidas.

Ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à Presidenta Dilma Rousseff. Obrigado pela coragem de vocês!

À UFPR, enquanto meu local de trabalho e de formação na graduação, especialização e doutorado!

Por fim, com profundo compromisso político, às trabalhadoras e trabalhadores deste país, pessoas que, com seu trabalho, sustentam as bases materiais da vida social, ainda que frequentemente sejam excluídas dos espaços de decisão e acesso ao conhecimento. É a elas e a eles que agradeço.

El arado

*Aprieto firme mi mano
Y hundo el arado en la tierra
Haré años que llevo en ella
¿Cómo no estar agotado?
Aprieto firme mi mano
Y hundo el arado en la tierra
Haré años que llevo en ella
¿Cómo no estar agotado?
Vuelan mariposas, cantan grillos
La piel se me pone negra
Y el sol brilla, brilla, brilla
El sudor me haré surcos
Yo hago surcos a la tierra
Sin parar
Vuelan mariposas, cantan grillos
La piel se me pone negra
Y el sol brilla, brilla, brilla
El sudor me haré surcos
Yo hago surcos a la tierra
Sin parar*

*Afirmo bien la esperanza
Cuando pienso en la otra estrella
Nunca es tarde me dice ella
La paloma volará
Afirmo bien la esperanza
Cuando pienso en la otra estrella
Nunca es tarde me dice ella
La paloma volará
Vuelan mariposas, cantan grillos
La piel se me pone negra
Y el sol brilla, brilla, brilla
Y en la tarde cuando vuelvo
En el cielo apareciendo
Una estrella
Nunca es tarde, me dice ella
La paloma volará, volará, volará
Como el yugo de apretado
Tengo el puño esperanzado
Porque todo cambiará*

Victor Jara, 1966

RESUMO

O estudo das políticas públicas é fundamental para analisar e aperfeiçoar as ações governamentais. No campo da avaliação, destaca-se a importância de compreender tanto a formulação quanto a implementação das políticas — fase em que são efetivamente executadas. A avaliação da implementação permite identificar etapas, desafios e conquistas durante esse processo. No caso das políticas educacionais, especialmente na pós-graduação, essa etapa assume papel relevante no cenário acadêmico brasileiro, sendo condicionada à avaliação prévia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para criação de cursos *stricto sensu*. É nesse contexto que se insere esta tese, que tem como objeto o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), implementado em 2017 e ofertado em rede por 40 instituições. O objetivo geral é avaliar criticamente a implementação inicial e madura do Programa. Especificamente, busca-se: a) discutir os condicionantes da implementação e avaliação de programas de pós-graduação no Brasil; b) analisar a eficácia da implementação do ProfEPT; e c) avaliar o papel da autoavaliação e da avaliação externa na promoção da qualidade e gestão do programa. A pesquisa procura responder a duas questões: a) como os resultados da avaliação de entrada (APCN) influenciaram a implementação inicial do ProfEPT, e de que forma a autoavaliação do Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE) e a Avaliação Quadrienal da CAPES reconfiguraram o desenho do programa?; b) quais os desafios enfrentados pelo ProfEPT frente às avaliações da CAPES e do NAPE, e como esses desafios impactaram a qualidade da oferta durante a fase de implementação madura? O estudo de caso foi adotado como método, com uma análise detalhada da evolução, importância e diversificação da pós-graduação no Brasil, articulada à trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A análise da implementação baseou-se na metodologia denominada de "anatomia do processo geral de implementação" (Draibe, 2001) e nas abordagens de avaliação da implementação inicial e madura de Chen (2015). Essa análise permitiu descrever a implementação do ProfEPT, formalizar sua Teoria do Programa e construir o respectivo Modelo Lógico. A seguir, a pesquisa examina a autoavaliação conduzida pelo NAPE e as avaliações da CAPES, interpretando seus efeitos à luz da literatura especializada. Conclui-se que, apesar dos desafios enfrentados na obtenção de dados, a pesquisa demonstra que, mesmo com a alteração no público-alvo, o ProfEPT manteve sua essência e cumpriu seus objetivos. Destaca-se, nesse processo, a relevância da autoavaliação conduzida pelo NAPE, que se mostrou fundamental para o aprimoramento e fortalecimento do Programa.

Palavras-chave: avaliação; implementação; pós-graduação; ProfEPT.

ABSTRACT

The study of public policies is essential for analyzing and improving governmental actions. In the field of evaluation, it is important to understand both the formulation and implementation of policies — the phase in which they are effectively executed. Evaluating implementation makes it possible to identify stages, challenges and achievements during this process. In the case of educational policies, especially those for postgraduate courses, this stage plays an important role in the Brazilian academic scenario and is subject to prior assessment by the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation (CAPES) for the creation of *stricto sensu* courses. This is the context of this thesis, which focuses on the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), implemented in 2017 and offered as a network by 40 institutions. The general objective is to critically assess the initial and mature implementation of the program. Specifically, it aims to: a) discuss the determinants of implementation and evaluation of graduate programs in Brazil; b) analyze the effectiveness of the implementation of ProfEPT; and c) evaluate the role of self-evaluation and external evaluation in promoting the quality and management of the program. The research seeks to answer two questions: a) how did the results of the entry evaluation (APCN) influence the initial implementation of ProfEPT, and how did the self-evaluation of the ProfEPT Self-Evaluation and Strategic Planning Center (NAPE) and the CAPES Quadrennial Evaluation reconfigure the design of the program? b) What challenges did ProfEPT face in the face of CAPES and NAPE evaluations, and how did these challenges impact on the quality of the offer during the mature implementation phase? The case study was adopted as the method, with a detailed analysis of the evolution, importance and diversification of postgraduate studies in Brazil, linked to the trajectory of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. The analysis of the implementation was based on the methodology called "anatomy of the general implementation process" (Draibe, 2001) and on the approaches to evaluating the initial and mature implementation of Chen (2015). This analysis allowed us to describe the implementation of ProfEPT, formalize its Program Theory and build the respective Logical Model. Next, the research examines the self-evaluation conducted by NAPE and the CAPES evaluations, interpreting their effects in the light of specialized literature. It is concluded that, despite the challenges faced in obtaining data, the research shows that, even with the change in the target audience, ProfEPT maintained its essence and fulfilled its objectives. In this process, the relevance of the self-evaluation conducted by NAPE stands out, as it proved to be fundamental for the improvement and strengthening of the Program.

Keywords: evaluation; implementation; postgraduate; ProfEPT.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Avaliação de processo/formativa e resultados/somativa	31
FIGURA 2 - Ciclo de política	33
FIGURA 3 - Modelo do processo de implementação de políticas	50
FIGURA 4 - Referências básicas do programa	73
FIGURA 5 - Explicação do problema	74
FIGURA 6 - Estrutura lógica.....	74
FIGURA 7 - Linha do tempo da PG com destaque aos MP	80
FIGURA 8 - Anatomia do processo geral de implementação	184
FIGURA 9 - Composição do Comitê e Comissões - ProfEPT	186
FIGURA 10 – Etapas autoavaliação do ProfEPT	220

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Evolução do número de cursos de mestrado – 1998-2022.....	112
GRÁFICO 2 - Evolução do número de matriculados e titulados MA e MP – 1999-2022	113
GRÁFICO 3 - Distribuição MP – Grandes Áreas – CAPES - 2022.....	114
GRÁFICO 4 - Número de titulados e variação - 2001-2013	165
GRÁFICO 5 - Evolução do número de cursos de Pós-Graduação.....	166
GRÁFICO 6 - Número de titulados – 2013-2022.....	168
GRÁFICO 7 – Número de publicações por estrato (2017-2020).....	266

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diferenças entre avaliação formativa e avaliação somativa	30
QUADRO 2 - Avaliação de processo/formativa e resultados/somativa	31
QUADRO 3 - Ênfase das questões, conforme o Tipo de avaliação	40
QUADRO 4 - Questões conforme o tipo de avaliação – formativa e somativa	41
QUADRO 5 - Questões conforme o tipo de avaliação – formativa e somativa	41
QUADRO 6 - Definições de implementação	47
QUADRO 7 - Elementos e questões para um processo ideal de implementação	48
QUADRO 8 - Comparação entre as teorias top-down e bottom-up.....	53
QUADRO 9 - Avaliação de implementação inicial e madura.....	59
QUADRO 10 - Benefícios e desafios do estudo de caso, conforme Love (2004)	63
QUADRO 11 - Sistemas ou subprocessos de implementação.....	63
QUADRO 12 - Denominações dos componentes do modelo lógico	72
QUADRO 13 - Elementos do Modelo Lógico em relação ao foco na implementação ou resultados.....	75
QUADRO 14 – Objetivos dos MP	111
QUADRO 15 - Quesitos e definição dos componentes APCN - Área Ensino – CAPES	119
QUADRO 16 - Ficha de Avaliação – Área Ensino – Mestrados Acadêmicos e Profissionais.....	120
QUADRO 17 - Etapas do processo de autoavaliação	136
QUADRO 18 - Objetivos e atividades do Conif	163
QUADRO 19 - Objetivos por nível ou formação	166
QUADRO 20 - Meta 14 e estratégias para a PG – II PNE	167
QUADRO 21 - Mestrados profissionais ofertados em rede	171
QUADRO 22 - Linhas de pesquisa ProfEPT e definições	179
QUADRO 23 - Disciplinas, tipo e carga horária do ProfEPT	180
QUADRO 24 - Distribuição das IA por região.....	181
QUADRO 25 - Composição CG, CAN e CAL do ProfEPT	185
QUADRO 26 - Teoria do Programa do ProfEPT	198
QUADRO 27 - Modelo lógico do ProfEPT – 1ª versão	199
QUADRO 28 - Modelo lógico do ProfEPT – 2ª versão.....	201
QUADRO 29 - Cronograma do Primeiro Ciclo de Autoavaliação do ProfEPT	220

QUADRO 30 – Diagnóstico e Cenários: Programa; Formação e Impacto na Sociedade	222
QUADRO 31 – Planejamento estratégico nas fichas de avaliação CAPES	227
QUADRO 32 – Missão, visão e objetivo principal do ProfEPT	230
QUADRO 33 – Finalidades dos IF, do CP II e do CEFET-MG	234
QUADRO 34 – Missão, visão e valores do CP II e do CEFET-MG	235

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Variação matriculados e titulados – mestrados acadêmicos e profissionais	113
TABELA 2 - Número de cursos – diversas modalidades.....	170
TABELA 3 - Quantidade de IA, vagas e inscritos (2017-2025).....	192

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APCN	Avaliação da Proposta de Curso Novo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAL	Comissão(ões) Acadêmica(s) Local(is)
CAN	Comissão Acadêmica Nacional
CE/UFPR	Comitê de Ética, da Universidade Federal do Paraná
CEFET	Centro(s) Federal(is) de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica - Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CES	Câmara de Educação Superior
CETREDE	Centro de Treinamento e Desenvolvimento
CFE	Conselho Federal de Educação
CG	Comitê Gestor
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CP	Conselho Pleno
CPII	Colégio Pedro II
CST	Curso Superior de Tecnologia
CTC	Conselho Técnico-Científico
EAA	Escolas de Aprendizes e Artífices
ENA	Exame Nacional de Acesso
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FOPROF	Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais
FORPOG	Fórum Nacional de Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação nos Institutos Federais
GT	Grupo de Trabalho
IA	Instituição(ões) Associada(s)
IES	Instituição/Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Sertão	Instituto Federal
IF Sudeste MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
IFAC	Instituto Federal do Acre
IFAL	Instituto Federal de Alagoas

IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFGoiano	Instituto Federal
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPB	Instituto Federal da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal do Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado(s) Profissional(is)
NAPE	Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT

PG	pós-graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano(s) Nacional(is) de Pós-Graduação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RVA	Relatório da Visita de Acompanhamento
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Industrial)
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social dos Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 TRILHANDO O CAMINHO: UMA REVISÃO SOBRE A AVALIAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM BASE NA TEORIA DO PROGRAMA E MODELO LÓGICO	27
2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	28
2.1.1 Propósitos da avaliação	35
2.1.2 Questões e formas de avaliação	38
2.1.3 A autoavaliação	44
2.2 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	45
2.3 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO	55
2.4 TEORIA DO PROGRAMA E MODELO LÓGICO	65
SÍNTESE DO CAPÍTULO	75
3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	78
3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS (1946-1968).....	78
3.2 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO	86
3.3 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS.....	92
3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO – A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO	115
3.4.1 A avaliação	115
3.4.2 A autoavaliação nos documentos da CAPES.....	126
SÍNTESE DO CAPÍTULO	138
4 METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROFEPT	140
4.1 QUESTÕES DE PESQUISA	140
4.2 O ESTUDO DE CASO.....	143
4.2.1 Métodos para coleta de dados	145
4.2.2 Seleção do caso	148
4.2.3 Análise dos dados	150
4.2.4 Seleção dos entrevistados	150
4.3 CONSTRUÇÃO DA TEORIA DO PROGRAMA – E SEU MODELO LÓGICO ..	151
4.4 DESCRIÇÃO DA ANATOMIA DO PROCESSO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO	151

4.5 ÉTICA NA PESQUISA E O ANONIMATO	152
4.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	152
5 PROFEPT: HISTÓRICO, CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO.....	154
5.1 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	154
5.2 O PROFEPT INSERIDO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	164
5.2.1 O ProfEPT: formulação, APCN e regulamento.....	172
5.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROFEPT	182
5.3.1 Anatomia do processo geral de implementação do ProfEPT	183
5.4 A TEORIA DO PROGRAMA DO PROFEPT	197
5.4.1 O Modelo Lógico do ProfEPT – 1ª versão e 2ª versão	198
SÍNTESE DO CAPÍTULO	202
6 AUTOAVALIAÇÃO: O NAPE-PROFEPT, PROCESSOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DO PROFEPT	204
6.1 O NAPE: CONSTITUIÇÃO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS NORTEADORES	205
6.2 A AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA PELO NAPE.....	215
6.2.1 Contextualização da implantação.....	216
6.2.2 Bases teóricas e metodológicas	218
6.2.3 Coleta, sistematização e análise de dados e exibição de resultados	221
6.3 O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO PROFEPT	224
SÍNTESE DO CAPÍTULO	237
7 AVALIAÇÕES CAPES: APCN, QUADRIENAL E VISITA DE ACOMPANHAMENTO	239
7.1 A AVALIAÇÃO DA APCN.....	239
7.1.1 Condições asseguradas pela instituição	241
7.1.3 Dimensão e regime de trabalho do corpo docente	244
7.1.4 Produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa	246
7.2 AVALIAÇÃO QUADRIENAL	247
7.2.1 Programa.....	248
7.2.2 Formação	251
7.2.3 Impacto na sociedade	254
7.3 VISITA DE ACOMPANHAMENTO	256
SÍNTESE DO CAPÍTULO	258

8 INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES CAPES E AUTOAVALIAÇÃO NAPE NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROFEPT: DA FASE INICIAL À MATURIDADE DO PROGRAMA.....	259
8.1 INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO APCN NA IMPLEMENTAÇÃO INICIAL DO PROFEPT	260
8.2 INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL E AUTOAVALIAÇÃO NAPE NA IMPLEMENTAÇÃO MADURA DO PROFEPT.....	262
SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	272
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	274
REFERÊNCIAS.....	279
APÊNDICE A – CÓDIGO DAS ENTREVISTAS	299
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS FORMULADORES.....	300
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM NAPE	301
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO.....	303
ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO – ÁREA DE ENSINO CAPES – 2017-2020 – PROGRAMAS PROFISSIONAIS.....	304

1 INTRODUÇÃO

Os mestrados e doutorados profissionais, no Brasil, foram regulamentados, respectivamente, a partir de 1995 e 2017. Antes disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) já discutia sobre a possibilidade de adoção de novos modelos para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que atendessem, em alguma medida, às indicações apontadas pelo Parecer Sucupira, de 1965, para a formação de profissionais capacitados, capazes de integrar de forma eficaz a teoria com a prática em suas respectivas áreas de atuação.

Nos últimos anos, tem-se presenciado uma expansão significativa no cenário da pós-graduação, o que se traduz em uma ampla oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento. Dentro desse contexto, particularmente com relação aos programas de mestrado profissional, o que se observa é um crescimento constante desses cursos no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Nesse bojo, surge o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), objeto desta tese. O ProfEPT é um programa de mestrado, na modalidade profissional, ofertado em rede e está inserido na Área de Ensino da CAPES. Trata-se de um programa de grandes dimensões, que atualmente envolve, segundo dados de 2023, 2.139 discentes matriculados, distribuídos em 40 Instituições Associadas (IA).

Em decorrência da expansão do sistema de pós-graduação, nos últimos anos, a CAPES tem envidado esforços em duas frentes de avaliação: de entrada e de permanência de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A avaliação de entrada é realizada por meio da análise da Avaliação da Proposta de Curso Novo (APCN). A avaliação de permanência, por sua vez, é representada pela Avaliação Quadrienal. Essas duas avaliações, segundo a CAPES, estão baseadas nos mesmos fundamentos, destacados a seguir.

O **reconhecimento e a confiabilidade** dos cursos são fundamentados na análise dos pares em um processo de avaliação rigoroso. Essa avaliação é baseada em **critérios** debatidos e atualizados regularmente pelas Áreas de Avaliação, em cada período avaliativo. A **transparência** deste processo, se dá com ampla divulgação das decisões, ações e resultados, promovendo a confiança e a credibilidade na certificação da qualidade da pós-graduação (Brasil, 2023).

Para auxiliar nessas duas frentes, a CAPES indica uma terceira ação, representada pela realização da autoavaliação pelos cursos e programas de pós-

graduação. Essa inovação passou a fazer parte, como quesito de avaliação, da Ficha de Avaliação dos cursos, o que levou as instituições a implementarem um planejamento mais estruturado e estratégico para esses cursos.

Assim como seus equivalentes acadêmicos, os programas, na modalidade profissional, estão sujeitos a critérios de avaliação específicos. As abordagens para a garantia da qualidade adotadas pelas Áreas de Avaliação estão delimitadas no Documento de Área e na Ficha de Avaliação. Esses dois documentos são as fontes que fornecem as bases tanto para as duas frentes de avaliação realizadas pela CAPES – APCN e Avaliação Quadrienal, quanto para a realização da autoavaliação e são adotadas para avaliar os cursos, nessas áreas, tanto na modalidade acadêmica quanto na profissional.

Devido ao seu caráter vinculante, tanto os critérios avaliativos quanto os resultados da APCN influenciam, de forma direta, a implementação dos cursos de pós-graduação, assim como os resultados das avaliações quadrienais, quando o programa já está implementado. Esta última determina a permanência dos cursos no SNPG. Já quanto às autoavaliações, realizadas pelos cursos e programas, têm caráter mais discricionário, mas, também impactam a implementação madura dos cursos.

Neste sentido, esta pesquisa aponta a necessidade de compreender de que maneira as avaliações externas e interna influenciaram – e ainda influenciam, a implementação e a qualidade do ProfEPT, bem como entender de que formas o programa responde a essas avaliações para a promoção de melhorias contínuas.

Pois, ao considerar a relevância das ações da CAPES na regulamentação e avaliação dos programas de pós-graduação, o que repercute nas políticas delineadas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação e pelo Plano Nacional de Educação, torna-se imperativo compreender o impacto direto dessas ações na melhoria contínua do ProfEPT.

A avaliação da CAPES é frequentemente reconhecida como um importante indutor de qualidade no âmbito do ProfEPT, mas também suscita críticas quanto à sua aderência às especificidades dos mestrados profissionais em rede. Por um lado, ela orienta e impulsiona ações institucionais; por outro, pode impor padrões mais alinhados à pós-graduação acadêmica tradicional, tensionando a proposta original do programa. Essa ambivalência destaca a necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre os efeitos da avaliação e os sentidos de qualidade que se deseja construir no contexto dos mestrados profissionais.

A dinâmica do processo de implementação de cursos e programas é fortemente influenciada por essa regulação e avaliação da CAPES. Diante disso, surge a necessidade de investigar de que maneira a avaliação de entrada – APCN, influenciou a implementação inicial do ProfEPT e, ainda, a autoavaliação realizada pelo Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE), a Avaliação Quadrienal e a Visita de Acompanhamento da CAPES na fase madura do programa. Essa abordagem holística permite uma compreensão abrangente do papel da avaliação na evolução e aprimoramento do ProfEPT desde a sua entrada no SNPG até os dias atuais.

Assim, esta pesquisa pretende responder a duas **questões**: a) como os resultados da avaliação de entrada – APCN – foram incorporados à implementação inicial do ProfEPT e, ainda, como a autoavaliação NAPE e Avaliação Quadrienal CAPES reconfiguraram as decisões adotadas no desenho original do programa? e b) quais os desafios do ProfEPT na resposta e adaptação à avaliação CAPES e autoavaliação NAPE e como esses desafios influenciaram a qualidade da oferta do mestrado profissional durante a implementação madura do programa?

Dado o caráter qualitativo e exploratório da investigação, esta pesquisa não se orienta pela formulação de hipóteses a serem testadas, mas pela busca de compreensão interpretativa dos fenômenos. O foco está na construção teórica a partir da análise empírica situada, em consonância com abordagens qualitativas que valorizam o contexto, os sentidos atribuídos pelos sujeitos e as dinâmicas institucionais em jogo. A partir das questões orientadoras, o estudo visa analisar como as avaliações da CAPES e a autoavaliação do NAPE influenciam a implementação e o aprimoramento do ProfEPT, desvelando tensões, estratégias, reinterpretações e práticas institucionais que emergem ao longo do processo.

Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa é avaliar de forma crítica e abrangente a implementação inicial e madura do ProfEPT. E, como **objetivos específicos**, e seus desdobramentos:

a) Discutir as condicionantes de implementação e avaliação de programas de pós-graduação no Brasil, avaliando o atendimento dos padrões regulatórios e finalísticos e em que medida o ProfEPT se alinha e atende a esses padrões.

b) Analisar a eficácia da implementação do ProfEPT, comparando como o programa foi executado na prática com os objetivos e diretrizes estabelecidos inicialmente.

c) Avaliar o papel da autoavaliação e avaliação externa na promoção da qualidade e na direção do ProfEPT, investigando os resultados diretos das recomendações das avaliações e como essas mudanças afetaram o desenho e a gestão do programa.

Para responder a essas questões e cumprir esses objetivos, minha fundamentação teórica e metodológica vem do campo teórico da Avaliação de Políticas Públicas. Para tanto, é necessário recorrer aos aspectos teóricos deste campo, apresentados no Capítulo 2, os quais serão abordados e incluem uma distinção entre avaliação da implementação inicial e da implementação madura do ProfEPT.

Quanto à avaliação da implementação inicial, foi utilizada a metodologia denominada “anatomia do processo geral de implementação”, estruturada por Draibe (2001), além da formalização da Teoria do Programa e do modelo lógico a ela subjacente, com base, principalmente, em Weiss (1995; 1997; 1998), Morra Imas e Rist (2004) e Cassiolato e Gueresi (2010). Para a avaliação da implementação madura, o apoio vem das abordagens de avaliação de Chen (2015), utilizadas também na fase da implementação inicial, e de pontos específicos da avaliação formativa, tendo como base as produções de Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), Stufflebeam e Coryn (2014), entre outros.

Dessa forma, esta tese se desenvolve por meio de um **estudo de caso**, de natureza qualitativa, de caráter intrínseco, tendo o ProfEPT como caso único. Essa estratégia metodológica de partida atende aos preceitos da teoria da avaliação de implementação, o que implica uma abordagem voltada à compreensão aprofundada de um fenômeno específico em seu contexto real.

Diferentemente de abordagens quantitativas que partem da formulação e teste de hipóteses, esta pesquisa adota um enfoque qualitativo e exploratório, orientado por questões investigativas abertas. Nesse sentido, não se trata de confirmar proposições previamente formuladas, mas de explorar, descrever e interpretar como determinados processos ocorrem, quem são os agentes envolvidos, que dinâmicas se estabelecem e quais os efeitos observados em contextos concretos.

A opção metodológica reflete o objetivo principal do estudo: compreender, a partir da análise empírica, como as avaliações da CAPES e a autoavaliação do NAPE influenciaram os processos de implementação e aprimoramento do ProfEPT. Essa abordagem visa à construção de interpretações teóricas fundamentadas nos dados e no contexto, priorizando a explicação de fenômenos complexos e situados, e não a

verificação de relações causais previamente estabelecidas.

Ainda que não tenha partido de uma hipótese no sentido positivista, esta pesquisa se desenvolveu com base no pressuposto interpretativo de que a avaliação — tanto externa quanto interna — exerce papel central nos rumos da implementação do ProfEPT, funcionando como um mecanismo regulador e também como um campo de disputas, negociações e ressignificações.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e fontes documentais e analisados, desde o início da coleta, com o estabelecimento de categorias com base na literatura do campo da avaliação da implementação. As entrevistas foram realizadas em três blocos. No primeiro, foram entrevistadas as pessoas responsáveis pela formulação do programa. A representante da Coordenação Geral fez parte do segundo bloco, cuja entrevista teve como foco o impacto da autoavaliação e da avaliação CAPES. Por fim, a pessoa representante do NAPE, onde foi tratada a criação do NAPE e os processos de autoavaliação.

Quanto aos documentos relacionados ao ProfEPT, os Relatórios com o resultado da APCN e da Visita de Acompanhamento, esta última realizada após a Avaliação Quadrienal do programa, não são disponibilizados publicamente. A APCN também não é um documento público, no entanto, a mesma foi disponibilizada pelo primeiro Coordenador Geral do ProfEPT. Quanto ao relatório com o resultado da Avaliação Quadrienal, o mesmo é público, considerando o fundamento da transparência, exposto no início desta introdução. O mesmo vale para os Regulamentos Internos do ProfEPT e normas emitidas pela Coordenação Nacional do Programa.

Além dessa breve contextualização e dos propósitos desta pesquisa, há também motivações pessoais para empreender este estudo. O fato de ser egresso de um Curso Superior de Tecnologia (CST) e lotado no Setor de Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal do Paraná, cujo escopo de oferta de cursos se concentra aos CST, foi determinante para a escolha deste tema.

Conheci os mestrados profissionais, em meados de 2012, quando exerci a função de secretário de um programa nessa modalidade. No final da graduação, em 2013, também se cogitava, entre o corpo docente do curso, a intenção de se criar um programa nessa modalidade, mas a ideia não avançou. Já em 2017, foi lançado o edital da primeira turma do ProfEPT. Com a aprovação e a matrícula realizada, foram iniciadas as conversas para a escolha da orientação e tema de pesquisa. Devido à minha formação na graduação em Gestão Pública, em parceria com a Orientadora, optamos

por avaliar o impacto da participação dos alunos do Ensino Médio no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Com base nas produções do mestrado e nas pesquisas e leituras realizadas posteriormente, que resultaram em uma produção, ainda que tímida, baseada em temas relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a experiência discente no ProfEPT forneceu elementos essenciais para a análise proposta.

Em paralelo ao contexto e à justificativa pessoal apresentados, de um ponto de vista bastante particular, tenho que o maior estímulo para desenvolver este trabalho está baseado na defesa da oferta de uma educação de qualidade, nos mais variados níveis, para a classe trabalhadora, historicamente distanciada dos direitos sociais básicos.

De fato, como será visto, a realidade em que o ProfEPT e a EPT estão inseridos, de forma geral, ainda que eivada de severas contradições e posições divergentes, no período 2002-2016 pode ser observada uma intenção, representada por ações que pudessem fomentar esses direitos, representada principalmente pelas políticas públicas adotadas pelos governos federais nesse período. É nesse campo, representado por uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, que estou inserido.

Assim, são nessas perspectivas, as quais iniciaram na regulamentação dos mestrados profissionais, em 1995, que se localiza o ProfEPT, objeto desta tese, a qual está dividida em mais outros 8 capítulos, além desta introdução. Entendendo a política de pós-graduação como uma política pública, a qual pode ser localizada no ciclo de políticas públicas, segue-se o capítulo da revisão de literatura, onde apresento as definições de avaliação e implementação de políticas públicas, a avaliação de implementação e as metodologias utilizadas para esta avaliação. Para aproximar a política de pós-graduação neste ciclo, no Capítulo 3, trago uma contextualização da pós-graduação no Brasil, apresentando alguns antecedentes históricos e a forma atual de estruturação desse nível de ensino. O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa. Para a visualização do objeto do estudo de caso, o contexto, histórico e implementação do ProfEPT são apresentados no Capítulo 5. No sexto e sétimo capítulos exponho, respectivamente, o processo de autoavaliação do ProfEPT e as avaliações da CAPES. Nas considerações finais, faço uma interpretação sobre as influências dos processos de autoavaliação de programas de pós-graduação e da avaliação da CAPES, com o apoio de produções que tratam desses dois temas.

2 TRILHANDO O CAMINHO: UMA REVISÃO SOBRE A AVALIAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM BASE NA TEORIA DO PROGRAMA E MODELO LÓGICO

Na análise de políticas públicas, a avaliação desempenha um papel crucial, fornecendo respostas sobre eficácia e eficiência das intervenções governamentais. A avaliação permite que os formuladores de políticas e os tomadores de decisão avaliem o impacto das políticas implementadas, identifiquem áreas de melhoria e ajustem estratégias para alcançar os objetivos desejados.

Por meio da avaliação, é possível determinar se as políticas estão alcançando os resultados planejados, se estão sendo implementadas conforme o previsto e se estão tendo o impacto desejado na sociedade. Além disso, a avaliação contribui para promover a transparência e a prestação de contas, fornecendo informações objetivas e baseadas em evidências para informar futuras decisões políticas. Nesse contexto, a Teoria do Programa e o Modelo Lógico emergem como ferramentas fundamentais para orientar o processo de avaliação, fornecendo estruturas conceituais e metodológicas para analisar e interpretar os resultados das políticas públicas.

Neste capítulo, apresento uma revisão da pesquisa empírica existente sobre avaliação, implementação – e sua avaliação – de políticas públicas, a Teoria do Programa e do Modelo Lógico. No entanto, é necessário esclarecer um ponto-chave: as definições de avaliação e implementação na literatura internacional e brasileira apresentam mais similaridades do que contrastes. Esclarecer esse ponto é mais do que apenas uma questão de terminologia. As formas como a avaliação e a implementação são definidas terão implicações práticas importantes. A forma como a avaliação é definida pode determinar os critérios nos quais a mesma deve ser realizada. Do mesmo modo, a forma como a implementação é definida pode determinar como os objetivos da política pública são cumpridos. Esses conceitos não são simples. Diferentes entendimentos existem através das perspectivas de diferentes atores, que posteriormente explicam as aproximações entre os resultados pretendidos desta pesquisa e a base conceitual em que a mesma buscará apoio.

Este capítulo está dividido em quatro partes. As duas primeiras concentram-se nas definições de avaliação e implementação de políticas públicas. A terceira parte, além de apresentar a definição, apresenta os caminhos metodológicos para a avaliação da implementação. Por fim, a última se concentra em duas possibilidades

metodológicas para dar o apoio necessário ao processo de avaliação da implementação do ProfEPT e as influências das avaliações da CAPES e da autoavaliação NAPE.

2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A avaliação de políticas públicas é um conceito decorrente da definição de avaliação, a qual pode assumir diversos sentidos (Ala-Harja; Helgason, 2014). Scriven (2007) aponta que avaliação é a determinação do mérito, valor ou importância de alguma coisa. Essa definição subsidia a de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35), quando a conceituam como “identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”. Assim, quando a definição de avaliação alcança as políticas públicas, Weiss (1998, p. 4, tradução própria) afirma que esse encontro pode ser compreendido como uma “avaliação sistemática da operação e/ou dos resultados de um programa ou política, em comparação com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como forma de contribuir para a melhoria do programa ou política”¹.

A importância dessa definição de Weiss é que a autora enfatiza a importância da avaliação de políticas ou programas, destacando que esse processo é abrangente e versátil e que não deve se limitar a resultados finais^{2,3}. Segundo a autora, a avaliação pode ser vista “tanto como uma arte quanto como uma ciência, direcionada tanto para a reforma prática quanto para a acumulação de conhecimento” (Weiss, 1998, p. 320,

¹ Com essa aproximação e considerando o exposto por parte da literatura analisada, quando aponta que não há uma definição única e consensual acerca do conceito de política pública, retomo a de Thomas Dye quando define política pública como aquilo que os governos decidem ou não fazer (DYE, 2017). Souza (2006, p. 24) traz a contribuição de Harold Lasweel como sendo a mais conhecida, onde “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Para Saravia (2006), política pública é um conjunto de decisões governamentais voltadas para manter a estabilidade social ou para provocar desequilíbrios a fim de alterar essa situação.

² Quanto à diferença entre programas e políticas, de acordo com Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011, p. 7, tradução própria, destaques no original): “Nos Estados Unidos, utilizamos frequentemente o termo “avaliação de programas”. Na Europa e em alguns outros países, contudo, os avaliadores utilizam frequentemente o termo “avaliação de políticas” [...] Mas, neste ponto, seria útil discutir brevemente o que entendemos por programas, políticas e produtos. “Programa” é um termo que pode ser definido de várias maneiras. No seu sentido mais simples, um programa é um “arranjo permanente que fornece um arquivo...serviço” (Cronbach et al., 1980, p. 14). O Comité Misto de Padrões para Avaliação Educacional (1994) definiu programa simplesmente como “atividades que são fornecidas numa base contínua” (p. 3).” Neste texto, utilizo o termo avaliação de políticas públicas e, de forma resumida, avaliação de políticas. Quando cito as fontes, trago a denominação utilizada pelos autores.

³ Apesar da redundância que a locução apresenta, o termo “resultados finais” é um dos elementos que compõem o Modelo Lógico, somando-se a resultados iniciais, intermediários e de longo prazo.

tradução própria).

Historicamente, de acordo com Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a Segunda Guerra Mundial é o marco inicial para mostrar como a avaliação de políticas foi sendo aprimorada. Após esse período, surgiram diversos programas de financiamento de avaliação, tanto públicos, quanto privados, em diversas áreas. Tendo em vista o alto gasto com os programas sociais, tornou-se necessário divulgar os resultados dessas ações. Na década de 1960, ainda de acordo com esses autores, a avaliação foi tema de grande número de artigos e livros e, na década seguinte, o campo de avaliação surgiu como uma forma distinta das ciências sociais, contando, além das publicações, com eventos e o surgimento de organizações profissionais de avaliadores. Nesse período, observa-se uma maior resistência aos programas sociais, que continuaria nas décadas seguintes, resultando na avaliação dos custos dos programas em comparação com os seus benefícios (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004, p. 23, tradução própria).

Para Weiss (1998), a avaliação sempre esteve atrelada às políticas sociais. A autora aponta que, a partir da década de 1940, teve início o financiamento da avaliação, por parte de fundações privadas e, na década seguinte, o governo norte-americano passa a financiar as avaliações e, em 1960, dá início a avaliações em larga escala. A autora aponta, ainda, o crescimento da atividade avaliativa em esferas estaduais e locais, o crescente uso de métodos qualitativos e o desenvolvimento de associações profissionais de avaliação. Particularmente, no Brasil, essa prática se fortalece com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, apesar de a estruturação do campo de análise de políticas públicas ser percebida como incipiente (Faria, 2005), e a partir dos anos 2000, com as avaliações realizadas em universidades e centros de pesquisa (Souza, 2003; Jannuzzi, 2014; 2019).

Esses acontecimentos resultaram no desenvolvimento de novos métodos e ferramentas de avaliação e a expansão desse processo para outras áreas ocorreu pelo interesse dos pesquisadores sociais (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004). Com esse direcionamento, a necessidade de aperfeiçoamento e da expansão do campo, a teoria da avaliação começa a ser melhor estruturada.

Com o desenvolvimento do campo, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) apontam que Michael Scriven foi quem primeiro distinguiu os papéis formativos e somativos da avaliação, ao discutir a avaliação de currículos educacionais (Weiss,

1998)⁴. Para Scriven (2018), a avaliação formativa é realizada durante o desenvolvimento do programa, podendo ser realizada interna ou externamente, ou preferencialmente, uma combinação entre avaliadores internos e externos, com vistas à melhoria. No que se refere à avaliação somativa, Scriven aponta que a mesma é realizada após o término do programa, ou, caso o programa esteja em andamento, após sua estabilização, podendo, também, ser realizada da mesma forma da formativa, e cujas decisões a que ela atende podem ser a “exportação (generalização), aumento do apoio ao local, continuação do apoio ao local, continuação das condições (status probatório), continuar com modificações, interromper” (Scriven, 2018, p. 182).

Para Faria (2007, p. 46, *itálicos no original*), a avaliação formativa se dá pelo “acompanhamento de ações e tarefas referentes ao *conteúdo, método e instrumentos* do programa” e tem como objetivo “identificar os aspectos do programa que devem ser aprimorados”. Já a avaliação somativa, por sua vez, ocorre pelo “exame e análise de *objetivos, impacto e resultados*”, tendo por objetivo, analisar as relações entre esses pontos, “comparando diferentes programas”.

As diferenças entre as avaliações formativas e somativas podem ser visualizadas no Quadro 1, abaixo.

QUADRO 1 - Diferenças entre avaliação formativa e avaliação somativa

(continua)

	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Objetivo	Determinar valor ou qualidade	Determinar valor ou qualidade
Uso	Melhorar o programa	Tomar decisões sobre o futuro do programa
Público	Administradores e equipe do programa	Administradores e/ou consumidores potenciais ou órgão financiador
Quem faz	Avaliadores internos com o apoio de avaliadores externos	Avaliadores externos com o apoio, em certos casos, de internos.
Principais características	Gera informações para que a equipe do programa possa melhorá-lo	Gera informações para que a equipe do programa possa decidir por sua continuidade ou os consumidores por sua adoção

⁴ Uma outra parte da literatura aponta outras distinções da avaliação. Uma delas é a avaliação prospectiva, cujo objetivo é a avaliação dos resultados prováveis de um projeto, programa ou política (Morra Imas; Rist, 2009). A outra, de desenvolvimento, tem como objetivos o desenvolvimento e aprendizado organizacional e de programas; a capacitação de grupos locais por meio da participação na avaliação e o uso do processo de avaliação para desenvolver a capacidade da equipe para a tomada de decisões com base em dados e o aprimoramento contínuo (Patton, 2015, p. 220, tradução própria).

(conclusão)

	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Limites do projeto	Que informações são necessárias? Quando?	Que evidência é necessária para as principais decisões?
Objetivo da coleta de dados	Diagnóstico	Julgamento
Frequência da coleta de dados	Frequente	Pouco frequente
Tamanho da amostra	Geralmente pequena	Geralmente grande
Perguntas feitas	O que está funcionando? O que precisa ser melhorado? Como isso pode ser melhorado?	Que resultados ocorrem? Com quem? Em que condições? Com que treinamento? A que custo?

FONTE: Traduzida de Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011 (p. 24)

Para Bartik e Bingham (1995), a avaliação é vista como um *continuum*, onde as avaliações formativas – de processo, e somativas – de resultados, estão relacionadas aos níveis de avaliação, partindo da forma mais simples à mais complexa, como pode ser observado na Figura 1, a seguir.

FIGURA 1 - Avaliação de processo/formativa e resultados/somativa

Processo/Formativa			Resultados/Somativa		
Monitoramento de tarefas diárias	Avaliação das atividades do programa	Enumerando os resultados	Medição da efetividade do programa	Custos e benefícios	Avaliação do impacto sobre o problema
menor complexidade			maior complexidade		

Fonte: Adaptada de Bartik; Bingham (1995).

Outras categorias para diferenciar as avaliações formativas e somativas são visualizadas no Quadro 2.

QUADRO 2 - Avaliação de processo/formativa e resultados/somativa

(continua)

	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Foco da pesquisa	Objetivos da intervenção	Pontos fortes e fracos do programa ou política que está sendo estudado.
Resultados esperados	Julgamentos e generalizações sobre tipos eficazes de intervenções e as condições sob as quais esses esforços são eficazes	Recomendações para melhorias
Nível de generalização desejado	Todas as intervenções com objetivos semelhantes.	Limitada ao ambiente específico estudado.

(conclusão)

	Avaliação formativa	Avaliação somativa
Principais premissas	O que funciona em um local, sob condições específicas, funciona em outro.	As pessoas podem e irão usar as informações para melhorar o que estão fazendo.
Modo de publicação	Relatórios de avaliação para fundadores do programa e <i>policymaker</i> ; revistas especializadas	<i>Briefings</i> orais; relatórios internos de conferências; circulação limitada para programas semelhantes; outros avaliadores.
Padrão para julgamento	Capacidade geral para esforços futuros e para abordar programas e questões políticas.	Utilidade e uso real pelos usuários pretendidos no ambiente estudado.

FONTE: Adaptada de Patton (2015, tradução própria)

Diante do exposto no Quadro 1 e na Figura 1, acima, é necessário apresentar os tipos de avaliação. Para Rossi, Lipsey e Freeman (2004), são cinco tipos de avaliação: a) da necessidade do programa; b) do desenho e da teoria do programa; c) do processo e implementação do programa; d) dos resultados/impactos do programa; e e) do custo e eficiência do programa. De acordo com esses autores, essa ordem representa a “hierarquia da avaliação”. Para Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), são três os tipos: a) necessidade; b) processo e c) resultados. Já para Stufflebeam e Coryn (2014), são quatro tipos: a) contexto; b) entrada; c) processo e d) produto.

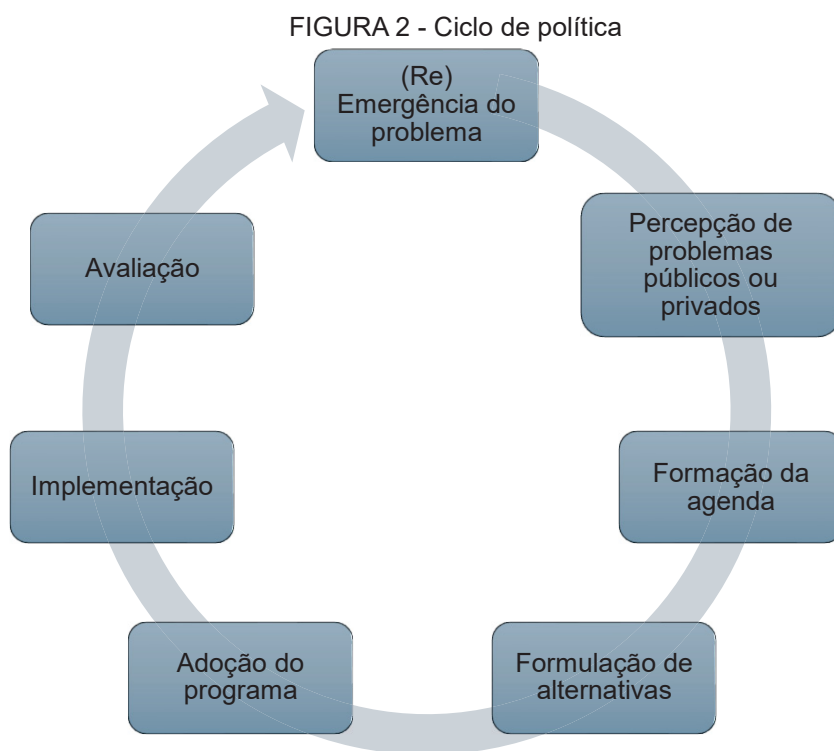
Ramos e Schabbach (2012) apontam outros tipos de avaliação, divididos em: a) quem avalia e quem participa do processo de avaliação, ou seja, a avaliação é interna ou externa; b) conforme a natureza da avaliação, formativa – correção de procedimentos, ou somativa – alcance de metas e julgamento de valor; c) de acordo com o momento, *ex ante*, realizada antes do início do programa, *ex post*, realizada quando o programa já está sendo executado ou no seu término; d) de acordo com o tipo de problema que a avaliação responde, ou seja, avaliação de processos ou avaliação de resultados e impacto.

Outra diferenciação entre avaliação interna e externa é a de Ala-Harja e Helgason (2000, p. 35). Para esses autores, a avaliação interna é aquela realizada dentro da administração, pela própria organização avaliada, por unidades de avaliação junto aos ministérios, por órgãos centrais de gerência, por comissões e por consultores gerenciais. Já a avaliação externa é realizada fora da administração, realizada por instituições acadêmicas ou de pesquisa.

Considerando as diferenciações expostas e que a avaliação tem um papel importante no processo geral de uma política pública, entender o dinamismo da ação

do Estado, atrelado a uma Gestão Pública determinada por critérios e indicadores, pode auxiliar a responder de como essa ação – a política pública, responde às demandas da sociedade (Belloni; Magalhães; Sousa, 2001).

É com a avaliação, tida como uma fase que deve ocorrer ao longo de todo o processo da política (Bryner, 2010), mas que, em uma representação linear, ocupa a última etapa, no esquema mais simples da política, qual seja: formulação, implementação e avaliação (Saravia, 2018). Quando é considerado o modelo do ciclo de políticas, são observadas as etapas e as consequências destas em um processo no qual a avaliação também é tida como etapa final⁵. Para ilustrar, um modelo de ciclo de políticas é apresentado na Figura 2.



Fonte: Adaptada de Knoepfel *et al.* (2007).

Também é importante a consideração de Jannuzzi (2001), quando faz referência ao fato de que particular atenção deve ser dada à diferenciação da avaliação enquanto etapa do ciclo de políticas, realizada, como dito, no final do ciclo

⁵ Uso o termo etapa final, mas entendo o ciclo de políticas como um processo que se retroalimenta. Apoiado na constatação de Bryner, apontada neste parágrafo, uma avaliação realizada em todo esse processo pode determinar alterações na(s) fases(s) anterior(es), até chegar no entendimento de “que o monitoramento e a avaliação das políticas sejam considerados instrumentos que permitem correções de rota” (NEPP/UNICAMP, 1999, p. 99).

da política, a qual o autor adjetiva de somativa, e às atividades de monitoramento e avaliação, realizadas em qualquer momento do ciclo^{6;7}.

Ao comparar a avaliação com outros tipos de pesquisa, Weiss (1998) indica que a distinção não está no método ou no assunto, mas sim na intenção ou no propósito para o qual a avaliação é realizada. Entre as diferenças, a autora aponta questões como utilidade, qualidade do julgamento, cenário de ação, conflito de papéis e publicação. Quanto às semelhanças, destacam-se o objetivo, a descrição, o entendimento das relações entre as variáveis e o rastreamento da sequência causal de uma variável para outra, além do uso de todo o conjunto de métodos de pesquisa para a coleta de informações.

Ala-Harja e Helgason (2014) também apresentam uma diferenciação entre avaliação e outros mecanismos de *feedback*, que são: a) estudos científicos; b) auditoria tradicional; c) monitoramento; d) mensuração de desempenho e e) análise de políticas. As avaliações em estudos científicos concentram-se na aplicação prática da informação. Já a auditoria tradicional amplia seu escopo para examinar os gastos públicos, questionando não apenas a pertinência dos objetivos do programa, mas também a eficácia e eficiência na sua realização. No contexto do monitoramento, as avaliações são conduzidas como parte de um esforço global, buscando coletar dados detalhados sobre o programa. Quanto à mensuração de desempenho, embora vá além dos resultados observáveis, pode ser considerada uma forma de avaliação quando os sistemas de medição são bem-sucedidos.

Parte da literatura que aponta para a teoria de e para a avaliação de políticas também apresenta pontos relacionados a certas tendências. De fato, essas tendências representam o caráter dinâmico do processo avaliativo, o qual está relacionado, também, à atuação dos atores envolvidos no processo de avaliação. Se a avaliação usa métodos de investigação para estabelecer critérios de qualidade e coletar informações

⁶ Para Ramos e Schabbach (2012, p. 1279-1280), o monitoramento é uma “atividade gerencial interna”, com o dimensionamento das “metas de um projeto” e através da “elaboração de indicadores de performance e de progresso da política”. Quanto à avaliação, essa pode ser “realizada antes, durante a implementação ou mesmo algum tempo depois, após o programa provocar todo o seu impacto, e com a preocupação centrada no modo, medida e razão dos benefícios advindos”.

⁷ Importante realizar melhor esclarecimento quanto à delimitação de Jannuzzi e o objetivo deste trabalho. Ainda que a etapa de avaliação ocorra após à implementação, dentro do *policy cycle*, entendo ser conveniente “alterar” essa ordem, trazendo por primeiro a teoria da avaliação de políticas públicas, que vai me dar subsídios específicos para, na sequência, apresentar a teoria que conceitua a avaliação da implementação. Estou apoiado, para defender esse ponto em Jannuzzi (2019) e em Winter (2012), o quais serão referências para os itens que tratarão da implementação e avaliação de implementação de políticas públicas.

pertinentes, como visto no quadro anterior, visualizar os diferentes atores envolvidos no processo de avaliação e a importância da colaboração e da cooperação entre eles é de fundamental relevância.

Para Weiss (1998), o conjunto desses atores é definido como *stakeholders*, os quais podem ter interesse na avaliação e, também, aqueles que podem ser afetados pelo programa que está sendo avaliado ou pelos resultados da avaliação do mesmo (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011)⁸.

Alguns exemplos de *stakeholders* são

Indivíduos, grupos ou organizações que tenham um interesse significativo no bom funcionamento de um programa, por exemplo, aqueles com autoridade para tomar decisões sobre o programa, financiadores e patrocinadores, administradores e pessoal, e clientes ou beneficiários pretendidos (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004, p. 36, tradução própria).

Ballart (2016) aponta que os *stakeholders* possuem distintos interesses, perspectivas e influência na utilização dos resultados de uma avaliação, dada a diversidade de interesses aí envolvidos. Os *stakeholders* desempenham um papel fundamental no processo de avaliação, pois oferecem diversas perspectivas as quais têm conhecimento e, ainda, informam sobre o propósito, objetivos e atividades de um programa (Bakken, 2018).

2.1.1 Propósitos da avaliação

A avaliação de políticas públicas visa a fornecer informações críticas para melhorar a eficácia, eficiência, efetividade das intervenções governamentais. Esse processo inclui a identificação de áreas de melhoria, o apoio à tomada de decisões informadas, a promoção da prestação de contas e transparência, e a garantia de que os recursos públicos sejam utilizados de forma efetiva para atender às necessidades da sociedade.

⁸ Para Weiss (1998, p. 41, tradução própria), “o termo é apropriado, mas inexato. Apropriado, porque estes intervenientes têm um interesse potencial no que a avaliação faz e no que descobre, mas inexato, porque há pouco consenso sobre quem está ou não entre as partes interessadas eleitas. Um conjunto de conhecimentos atuais afirma que o avaliador deve envolver as partes interessadas na definição e condução da avaliação. Mas alguns dos grupos da nossa lista nem saberão que uma avaliação está em curso até que os resultados finais sejam divulgados [...] Alguns grupos saberão da avaliação, mas não estarão interessados nela, embora reconheçam um interesse apaixonado no programa”. Guardado o devido respeito sobre a consideração da autora, sigo usando o termo no seu significado mais usual, ou seja, partes interessadas.

Quanto aos propósitos da avaliação, Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) apontam que, historicamente, a avaliação tinha como principal propósito a melhoria dos programas. Esse entendimento também é de Rossi, Lipsey e Freeman (2004) que os complementam com os seguintes propósitos: obter conhecimento sobre os efeitos do programa para embasar decisões de financiamento, estrutura e administração, além de atender demandas políticas.

Weiss (1972; 1988) define os propósitos da avaliação como explícitos e ocultos, os quais podem ser eminentemente racionais, mas, também, políticos e, ainda, existirem por razões menos legítimas. Neste ponto, a autora caracteriza essas últimas em cinco possibilidades: a) para adiamento de decisões; b) para afastar responsabilidades; c) como vitrine; d) como relações públicas e e) para cumprimento dos requisitos de concessão. Segundo a autora, aspectos como a correção durante o processo do programa - que pode resultar em mudanças - a continuação, expansão e modificação do programa, a escolha de uma alternativa melhor para obter melhores resultados e, ainda, o financiamento, são trazidos como exemplos de propósitos de avaliação os quais também fazem parte das expectativas para com a avaliação.

Outra possibilidade do uso da avaliação, trazida por Weiss (1998), está relacionada com a aprendizagem organizacional, que ocorre por meio do registro histórico do programa, do *feedback* aos praticantes, do destaque aos objetivos e para o entendimento da intervenção social do programa. Assim, além dos formuladores de políticas, os legisladores, executivos das fundações e patrocinadores da avaliação têm diferentes perspectivas sobre os usos da avaliação, na busca pela eficácia geral do programa. Esses usos devem ser distintos, tendo em vista sua finalidade nos níveis da política e do programa, tais como a continuação ou interrupção do programa; a melhoria de suas práticas e procedimentos; para implementar ou excluir estratégias e técnicas específicas do programa; como exemplo para programas semelhantes em outros contextos e para alocação de recursos e para aceite ou rejeição da abordagem ou teoria do programa (Weiss, 1972).

Ala-Harja e Helgason (2000, p. 26) indicam como usos da avaliação: a) mudanças nas políticas; b) melhoria (aprendizado organizacional); c) melhor alocação orçamentária; e d) estabelecimento de responsabilidades. Ainda, entre outros usos da avaliação, tem-se a contribuição para o avanço do conhecimento tanto em aspectos temáticos quanto metodológicos das ciências sociais (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004) e a relação entre o conhecimento produzido e a prática de intervenção (Neirotti, 2012).

Quando vista como instrumento para a tomada de decisões, Rossi, Lipsey e Freeman (2004) apontam que a avaliação é uma ferramenta crucial para embasar decisões, melhorar a eficácia e a efetividade das iniciativas estatais, além de subsidiar aprimoramentos contínuos nos programas. De acordo com esses autores, essa análise serve a várias finalidades práticas: decidir se os programas devem ser mantidos, aprimorados, expandidos ou reduzidos; avaliar a eficácia de novas iniciativas; melhorar a gestão e administração dos programas e atender às exigências de prestação de contas dos patrocinadores. Para Weiss (1998; 1998a), a avaliação com essa finalidade – também denominada como uso instrumental, tem por objetivos: correções intermediárias; continuidade, expansão, institucionalização, encerramento e abandono do programa; escolha de alternativas e, por fim, subsidiar decisões sobre a continuidade do financiamento do programa.

Com relação aos objetivos da avaliação, Ala-Harja e Helgason (2014) destacam: a) melhoria da tomada de decisão, por meio de formas de controle e gerenciamento; b) auxílio na alocação de recursos, com melhor distribuição e uso dos mesmos; c) aumento da responsabilidade, com a melhoria da transparência, com o fortalecimento da legitimidade dos programas e o aumento do conhecimento, por parte dos cidadãos, de como o Estado atua.

Entre as possibilidades citadas, pode-se, então, apontar que o objetivo básico da avaliação de políticas é “fazer julgamentos sobre o valor do objeto sob avaliação” e a mesma pode ser usada “para dar informações para a tomada de decisões relativas a programas” (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 35; 43). De acordo com seus contextos temporal, político, social e institucional, bem como no que se refere à prestação de contas da Administração Pública, a avaliação pode ser considerada como sinônimo e ferramenta de *accountability* (Marques, 2018, p. 45; Weiss, 1998)⁹.

A *accountability* foi exigida pelas reformas administrativas que demandaram do setor público ações que superassem a mera apresentação de resultados das políticas públicas (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011). Essas reformas, amparadas por ferramentas utilizadas na iniciativa privada (Ramos; Schabbach, 2012; Neirotti, 2012), estavam relacionadas ao controle da despesa pública, *accountability*,

⁹ Marques (2018, p. 45) aponta que *accountability* é um termo “de difícil tradução para o português, principalmente devido à complexidade das aplicações que pode ter. A palavra que melhor o traduz é responsabilização”. Nesse sentido, quando as fontes trouxerem o termo, o mesmo não será traduzido como indica o autor, a fim de evitar qualquer distanciamento daquele atrelado à Administração Pública.

efetividade e eficiência das intervenções públicas (Højlund, 2015), além dos desafios ligados à credibilidade do setor público e à urgência de reforçar a responsabilidade governamental, as quais demandaram a implementação de métodos de controle mais avançados e refinados e para uma avaliação contínua da eficácia das ações implementadas (Ala-Harja; Helgason, 2014).

Nesse sentido, o investimento de recursos sociais em programas de serviços humanos se baseia na expectativa de que esses programas tragam contribuições positivas para a sociedade e que, dessa forma, é esperado que os gestores utilizem os recursos de maneira eficaz e eficiente para alcançar os benefícios desejados (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004).

De acordo com Wu *et al.* (2014), a avaliação de políticas públicas ou programas resume o conhecimento existente sobre um problema específico e a solução proposta. Além disso, segundo esses autores, ela desmistifica concepções simples ou mitos relacionados ao problema e suas possíveis soluções e ao mesmo tempo, gera novas informações cruciais sobre a eficácia do programa ou política, fornecendo uma compreensão mais aprofundada do impacto das ações implementadas, destacando, assim, o papel da avaliação enquanto ferramenta de *accountability* pública, nos tipos apresentados acima.

Dessa forma, a relação entre *accountability* e avaliação se dá através de que,

Dado o atual rigor dos orçamentos, as agências públicas são instadas, e por vezes obrigadas, a fornecer relatórios ao público detalhando o que realizaram com os fundos públicos. A pressão pela *accountability* pode levar as agências a realizar uma avaliação sistemática. Embora as razões de *accountability* para a avaliação possam parecer ritualísticas, muito parecidas com o propósito de “cumprir requisitos” que farei antes, pode haver mais promessas nesta situação. Quando os resultados da avaliação são comunicados aos decisores políticos, aos financiadores e ao público, obtêm uma audiência mais ampla. Por serem públicos, os resultados podem estimular ações adaptativas (Weiss, 1998, p. 28, tradução própria, destaque no original).

Essa prática explica aos envolvidos na política pública as implicações das novas informações obtidas por meio da avaliação, influenciando diretamente as decisões futuras e contribuindo para uma abordagem mais informada e eficiente no desenvolvimento e execução de políticas (Wu *et al.*, 2014).

2.1.2 Questões e formas de avaliação

Como visto, a avaliação de políticas públicas assume diversos papéis e tipos. Para cada um deles, a avaliação aborda uma ampla gama de questões, refletindo a complexidade e a diversidade das ações estatais. Ao explorar esses tipos de avaliação, surgem uma série de questões fundamentais, de acordo com o tipo de avaliação, bem como o papel que ela representa – avaliação formativa ou somativa. O entendimento dessas questões e formas, relacionadas aos tipos de avaliação é essencial para avaliadores e formuladores de políticas, fornecendo as ferramentas necessárias para uma análise abrangente e rigorosa das políticas públicas em questão.

Posto isto, Costa e Castanhar (2003) apresentam sete critérios de avaliação, descritos no Manual da Unicef para mensurar o desempenho de um programa¹⁰. A eficiência está relacionada com a busca pela melhor relação custo/benefício para alcançar os objetivos do programa. Já a eficácia refere-se à medida em que o programa atinge suas metas estabelecidas. O impacto, ou efetividade, analisa os efeitos positivos do projeto no ambiente externo, considerando vários aspectos. A sustentabilidade mede a capacidade de manter os efeitos benéficos após o término do programa. A análise custo-efetividade compara diferentes formas de ação social para selecionar a mais eficiente. A satisfação do beneficiário avalia a percepção do usuário em relação à qualidade do atendimento. Por fim, a equidade busca avaliar a justiça na distribuição dos benefícios do programa de acordo com as necessidades do usuário.

Com esses critérios, com destaque aos mais conhecidos e analisados como avaliação de eficiência, eficácia e efetividade (Belloni; Magalhães; Sousa, 2001; Arretche, 2001), Jannuzzi (2016) observa que,

Avaliação refere-se ao esforço analítico de produzir informação e conhecimento para desenho, implementação e validação programas e projetos sociais, por meio de abordagens metodológicas interdisciplinares da pesquisa social, com a finalidade de aprimorar a gestão das intervenções, seja no cumprimento dos seus objetivos (eficácia), nos seus impactos mais duradouros e abrangentes em termos de públicos e dimensões sociais alcançados (efetividade), seja nos custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência) (Jannuzzi, 2016, p. 46, parênteses do autor).

Nesse sentido, a especificidade da avaliação de programas se dá em três dimensões: a) do ponto de vista metodológico, a avaliação é uma atividade que coleta, integra e compara dados de desempenho com um conjunto predefinido de metas e

¹⁰ A referência dos autores é o *Guide for monitoring and evaluation*, publicado pela Unicef em 1990.

indicadores; b) quando observada em sua finalidade, a avaliação busca responder a questões sobre a eficácia e efetividade dos programas, desempenhando um papel essencial de julgamento e informação e c) em seu papel específico, a avaliação identifica possíveis deficiências e avalia os méritos dos programas durante sua elaboração, adotando uma abordagem formativa que permita ajustes, correções de curso ou validação das direções tomadas (Faria, 2007).

Rossi, Lipsey e Freeman (2004) apontam que, para realizar uma avaliação, é necessário coletar e interpretar informações para analisar o seu desempenho e efetividade. Um passo crucial na concepção desse processo, segundo os autores, é estabelecer questões específicas a serem respondidas, visualizadas no Quadro 3 a seguir¹¹.

QUADRO 3 - Ênfase das questões, conforme o Tipo de avaliação

Tipo de avaliação	Definição
Necessidades	“Questões sobre as condições sociais que um programa pretende melhorar e a necessidade do programa”.
Teoria do programa	“Questões sobre conceituação e design do programa”.
Processo do programa	“Questões sobre operações, implementação e prestação de serviços do programa”.
Impacto	“Questões sobre os resultados e impacto do programa”.
Eficiência	“Questões sobre custo e custo-benefício do programa”.

FONTE: Rossi; Lipsey; Freeman (2004, p. 57, tradução própria)

Na mesma linha, Jannuzzi aponta que “a melhor estratégia metodológica de uma avaliação é a que responde às perguntas que se quer endereçar, segundo o estágio de maturidade do programa, o tempo e os recursos disponíveis para sua elaboração” (Jannuzzi, 2016, p. 73). Um conjunto de perguntas bem desenvolvidas estrutura a avaliação, guia o planejamento e é essencial para determinar seu público-alvo e uso e, construir essas questões e planejar suas respostas, é fundamental para adaptar a avaliação às circunstâncias do programa analisado (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004).

Parte da literatura reforça a distinção dos papéis da avaliação e sua relação com os tipos de avaliação. Exemplos de questões são trazidos nos Quadros 4 e 5.

¹¹ As questões apresentadas relacionadas ao tipo de avaliação de processo serão retomadas no item 2.3, ainda neste capítulo.

QUADRO 4 - Questões conforme o tipo de avaliação – formativa e somativa

Função da avaliação	Tipos de Avaliação			
	Contexto	Entrada	Processo	Produto
Formativa	Quais são as necessidades de maior prioridade na área de interesse do programa? Que objetivos devem ser perseguidos para atender às necessidades?	Quais são as alternativas mais promissoras para atender às necessidades e aos objetivos visados? Como elas se comparam em relação ao sucesso potencial e aos custos? Como a alternativa escolhida pode ser projetada, dotada de pessoal, financiada e implementada? Quais são as barreiras para implementação efetiva?	Até que ponto o programa financiado está sendo executado dentro do prazo, do orçamento e efetivamente? Se necessário, como o projeto do programa pode ser aprimorado? Como a implementação pode ser fortalecida?	Até que ponto os indicadores de sucesso estão sendo observados e avaliados? Que outros indicadores surgiram e mostram que o programa está ou não sendo bem-sucedido? Quais efeitos colaterais (positivos e negativos) estão surgindo? Como a implementação deve ser modificada para manter o sucesso?
Somativa	Até que ponto esta área abordou as necessidades de alta prioridade? Até que ponto os objetivos do programa refletiram as necessidades avaliadas?	Qual foi a abordagem escolhida para atingir a meta? Como a estratégia escolhida se compara a outras abordagens viáveis em relação às perspectivas de sucesso, viabilidade e custos? Em que medida a estratégia escolhida foi convertida em um plano de trabalho sólido e viável?	Até que ponto o programa foi executado conforme planejado ou modificado com um plano melhorado? O programa foi bem executado? Qual foi o custo total do programa?	Até que ponto esse programa abordou as necessidades originais e atingiu seus objetivos? Houve efeito negativo ou positivo não previsto? Que conclusões podem ser tiradas com relação ao custo-benefício, à sustentabilidade e à ampla aplicabilidade do programa?

FONTE: Adaptada de Stufflebeam; Coryn (2014).

QUADRO 5 - Questões conforme o tipo de avaliação – formativa e somativa

Tipo de avaliação	Decisão	
	O que revisar/alterar <i>Formativa</i>	O que começar/continuar/expandir <i>Somativa</i>
Necessidade	Como devemos adaptar o modelo que estamos considerando?	Devemos começar um programa? Existe necessidade suficiente?
Processo	É necessária mais formação do pessoal para executar o programa de forma adequada?	Há um número suficiente de público-alvo participando do programa para merecer a continuação?
Resultado	Como podemos rever os nossos currículos para melhor alcançar os resultados desejados?	Este programa está atingindo os seus objetivos em um grau suficiente para que seu financiamento continue?

Fonte: Adaptada de Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011).

Outro ponto importante a ser considerado é o que faz referência aos métodos e abordagens utilizados na avaliação de políticas. Conforme Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), por muitos anos, avaliadores debateram a utilização e o valor dos métodos qualitativos e quantitativos. Esses métodos, de acordo com esses autores, podem ser utilizados em duas situações: se o programa a ser avaliado se basear em uma teoria já estabelecida e o objetivo da avaliação for verificar sua aplicabilidade neste novo contexto, a abordagem quantitativa pode ser utilizada para determinar se os efeitos previstos pela teoria realmente se concretizaram. Por outro lado, se o avaliador estiver analisando um programa experimental ou uma política para a qual a teoria é pouco desenvolvida, uma abordagem qualitativa seria mais adequada para descrever e compreender o funcionamento do programa. Para Patton (2015),

Os métodos qualitativos facilitam o estudo das questões em profundidade e detalhe. Abordar o trabalho de campo sem ser limitado por categorias de análise predeterminadas contribui para a profundidade, abertura e detalhe da investigação qualitativa. Os métodos quantitativos, por outro lado, exigem a utilização de medidas padronizadas para que as diversas perspectivas e experiências das pessoas possam ser enquadradas num número limitado de categorias de respostas predeterminadas às quais são atribuídos números (Patton, 2015, p. 67, tradução própria).

Já Rossi, Lipsey e Freeman (2004) fazem uma distinção entre os dois métodos, relacionando-os com a natureza da avaliação. Para esses autores, os avaliadores com enfoque qualitativo destacam a importância do conhecimento detalhado e se direcionam à avaliação formativa, visando à melhoria do programa. Já os avaliadores com enfoque quantitativo, percebem o campo como predominantemente voltado para avaliações de impacto ou somativas. Para Weiss (1998, p. 84, tradução própria), “a característica essencial da coleta de dados é que os métodos correspondam ao foco central da pesquisa”, pois as avaliações devem ser realizadas por meio de estratégias “adequadas ao nível de complexidade dos seus desenhos e arranjos operacionais” (Jannuzzi, 2016, p. 100).

Quanto às abordagens, a literatura aponta diversas possibilidades. Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) apontam quatro categorias de abordagens: 1) orientadas para julgamentos abrangentes da qualidade do programa; 2) orientadas para as características do programa; 3) orientadas para as decisões a serem tomadas sobre o programa e 4) orientadas para a participação dos *stakeholders*. Para esses autores, essas categorias foram moldadas por distintas concepções epistemológicas e

ontológicas, bem como pelos métodos empregados para adquirir conhecimento válido. Dessas categorias, surgem seis abordagens alternativas de avaliação centradas: 1) em objetivos; 2) na administração; 3) nos consumidores; 4) em especialistas; 5) em adversários e 6) nos participantes. Cada qual com suas finalidades, características, critérios de julgamento, desafios e limitações (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011).

Como visto, a teoria apresenta a definição de avaliação e alguns de seus pressupostos metodológicos. Nesse sentido, o processo de avaliação apresenta limitações. Para quem realiza a avaliação, Rossi, Lipsey e Freeman (2004) apontam a adequação e aplicação dos procedimentos de investigação com relação às questões e circunstâncias de avaliação. Dentre outras limitações, como as que envolvem as características do programa e seu ambiente, os recursos financeiros, o cronograma e os limites que os resultados podem revelar, as mais importantes são as limitações políticas (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011), as quais estão diretamente relacionadas aos interesses anteriormente elencados.

Nogueira (2017) apresenta quatro desafios inerentes ao processo de avaliação. Primeiramente, o autor aponta que as políticas têm origem em processos para resolver situações publicamente relevantes e envolvem estratégias de diversos agentes com poder, em colaboração e negociação, marcadas por tensões. Esses processos são dinâmicos, influenciados por fatores institucionais e contextuais e pelas competências dos atores, impactando seu conteúdo, execução e resultados. Um segundo desafio surge ao delimitar a área de atuação, já que as políticas não agem isoladamente na realidade. Elas consistem em diversos conjuntos de intervenções ou ações com objetivos específicos, direcionados a múltiplos destinatários e impactam de maneira diferenciada e localizada as expectativas, condições de vida, recursos e oportunidades dos envolvidos. Em terceiro lugar, o desafio intrínseco à prática da avaliação é a ausência de consenso de uma linguagem e de um corpo teórico, dado o seu desenvolvimento a partir de múltiplas concepções políticas. Embora haja acordo sobre a aplicação sistemática de padrões de investigação social, isso não engloba as diferentes escolhas cognitivas, normativas e instrumentais, resultando em uma proliferação de abordagens e estratégias. Por fim, o quarto desafio na avaliação das políticas se refere às redes complexas em que estão inseridas, levantando questões sobre a coerência, coordenação e interdependências ao longo de seus ciclos de vida. No entanto, a crescente lacuna entre os problemas sociais complexos e a capacidade institucional de abordá-los torna esse desafio mais relevante, especialmente diante de

questões multidimensionais que transcendem limites sociais e institucionais. Esse desafio está intimamente ligado aos quadros e mecanismos institucionais para a concepção e implementação das políticas (Nogueira, 2017).

2.1.3 A autoavaliação

A autoavaliação de políticas públicas é um processo pelo qual os próprios órgãos governamentais responsáveis pela implementação das políticas avaliam seu desempenho e impacto. Esse método permite uma análise crítica e reflexiva das políticas, facilitando a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, e promovendo uma cultura de aprendizado contínuo dentro do governo. A autoavaliação também pode contribuir para o fortalecimento da prestação de contas e transparência, ao mesmo tempo em que capacita os órgãos governamentais a melhorarem suas práticas e resultados.

Dessa forma, a avaliação quando realizada internamente e por quem opera a política pública, é denominada, nesse contexto, de autoavaliação (Wollmann, 2007). Feinstein (2016) complementa essa definição ao apontar que a autoavaliação é realizada por quem participou do desenho ou da implementação da política. Dessa forma, o destaque deve ser direcionado para a diferenciação entre este tipo de avaliação e a avaliação interna, que pode ser conduzida, de forma ampla, pela instituição ou por um órgão superior.

Ao aproximar, assim, os papéis da avaliação e, como já apontado, de quem avalia e quem participa do processo de avaliação, Ala-Harja e Helgasson (2000) indicam que é na avaliação formativa que ocorre a autoavaliação, a qual promove uma aprendizagem mais profunda com as experiências e facilita a aplicação prática dos resultados obtidos, realizada pelos gerentes do programa. Esse processo destaca os progressos e resultados alcançados, ao mesmo tempo em que identifica as restrições, tais como recursos financeiros e humanos, que dificultaram a obtenção de um desempenho mais eficaz (Ramos; Schabbach, 2012).

De uma forma geral, uma configuração ideal seria aquela em que a própria organização se autoavaliaria, realizando uma monitorização constante de suas atividades para verificar se está alcançando seus objetivos e se estes devem continuar a ser prioritários (Wildavsky, 1972). Rossi, Lipsey e Freeman (2004) apontam que qualquer organização de serviços deve avaliar seus serviços e atividades. Por meio

dessas avaliações, uma organização pode desenvolver e manter a flexibilidade necessária para se adaptar a um ambiente em constante mudança. Para os autores, mesmo em um cenário ideal, sugere-se que uma organização precisa se autoavaliar, revisando constantemente suas atividades e metas, empregando os resultados para ajustar, se necessário, seus programas, objetivos e diretrizes.

Picciotto (2007) destaca a eficiência da autoavaliação devido aos custos mais baixos associados à geração e à transferência de informações. Segundo o autor, a autoavaliação, sendo adotada e utilizada em toda a extensão possível, oferece vantagens significativas ao aprimorar o desenvolvimento de programas e políticas, garantindo qualidade, monitorando e acompanhando os resultados de forma mais eficaz. Na autoavaliação, as informações são apresentadas por meio de relatos, fatos, opiniões e julgamentos expressos pelos próprios avaliadores (Dale, 2004).

No entanto, ainda de acordo com este autor, como a autoavaliação está mais próxima da ação e tem maior probabilidade de impactar o comportamento organizacional, o que ocorre é a falta de um distanciamento necessário para uma avaliação objetiva, pois pode ser vulnerável à captura por interesses instalados na organização. Para Ala-Harja e Helgasson (2000), o tempo e as habilidades disponíveis para o corpo técnico responsável podem ser inadequados, e a amplitude das questões abordadas pode ser limitada, além de a credibilidade dos resultados poder ser questionada.

Por fim, a avaliação de políticas públicas é o processo fundamental de análise, entre outros, da eficácia, eficiência e efetividade das ações governamentais (Jannuzzi, 2019). Esse processo busca compreender não apenas os resultados finais da implementação de políticas, mas também os processos subjacentes a ela. Por meio de diferentes metodologias, as avaliações procuram responder a questões importantes sobre a relevância da política e para os problemas identificados, a utilização eficaz dos recursos e os impactos diretos e indiretos nas populações-alvo e na sociedade em geral. Essa prática contínua, no ciclo de políticas, não apenas proporciona uma visão clara dos resultados alcançados, mas também orienta ajustes e melhorias para aumentar a eficácia da implementação de políticas públicas.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A implementação de políticas públicas, além de desempenhar um papel crucial

na concretização dos objetivos delineados pelos formuladores de políticas, representa, também, a “questão de como as políticas são modificadas à medida que são traduzidas em diretrizes administrativas e postas em práticas” (Rein; Rabinovitz, 1993, p. 147, tradução própria). No entanto, a trajetória entre a concepção da política pública e sua efetiva implementação muitas vezes é permeada por desafios que podem não garantir que esse processo siga as metas e objetivos estipulados na formulação da política (Jann; Wegrich, 2007).

Considerando as fases da formulação de uma política elaboradas por Kingdon (2014), quais sejam: a definição da agenda; as alternativas; a escolha – entre as alternativas, e a implementação da decisão, esta última representa “um processo social dinâmico, cuja interação caracteriza os resultados da política” (Schleicher; Marques, 2017, p. 390). Conforme destacado por Hill e Hupe (2002), aquilo que é designado como política pública e que, portanto, requer implementação, surge a partir das fases iniciais do processo político. No entanto, ainda de acordo com esses autores, o teor dessa política e seu efeito sobre os indivíduos podem, até mesmo, serem negados durante a etapa de implementação.

Parte da literatura aponta o estudo de Jeffrey Pressman e Aaron Wildavsky como precursor nos estudos sobre implementação (O’Toole Junior, 2000; Hill; Hupe, 2002; Degroff; Cargo, 2009; Wu *et al.*, 2014). Para aqueles autores,

Políticas implicam teorias [...] As políticas tornam-se programas quando, por ação autoritária, são criadas as condições iniciais [...] A implementação, então, é a capacidade de forjar elos subsequentes na cadeia causal de modo a obter o resultado desejado (Pressman; Wildavsky, 1973 *apud* Najam, 1995, p. 7, tradução própria, omissões no original)¹².

Outras definições apontam que a implementação de políticas públicas representa o conjunto de processos posteriores à fase de programação, destinados a concretizar os objetivos estabelecidos (Knoepfel *et al.*, 2007). Esse estágio é considerado como uma das etapas mais desafiadoras e críticas para os gestores públicos, pois envolve a tradução das intenções governamentais em medidas concretas que terão impacto no mundo real das ações (Wu *et al.*, 2014). Nesse ponto, a intenção inicial do governo de realizar ou interromper algo se materializa em impactos concretos na esfera da ação pública (O’Toole Junior, 2000).

¹² PRESSMAN, J. L.; WILDAVSKY, A. **Implementation**: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland. Berkeley, CA: University of California Press, 1973.

Para Weiss (1998), a implementação do programa deve incorporar, de forma implícita, a Teoria da Implementação, denominação dada pela autora que traduz os objetivos do programa na entrega dos serviços e, também, na operação do programa, por meio das atividades realizadas. Nesse sentido, a etapa de implementação inicia somente depois que as decisões prévias tenham sido definidas, os objetivos e metas claramente identificados, após a promulgação da legislação e a alocação de recursos (Van Meter; Van Horn, 1993).

Bryner (2010) aponta que a implementação é uma continuação da formulação de políticas, mas com novos atores, procedimentos e ambientes. À medida que ocorre a implementação, novos desafios, limitações e oportunidades podem surgir. Na mesma linha, para Schleicher e Marques (2017), a política e a política pública são entendidas como um processo social no qual agentes, estruturas, discurso e arenas de poder estão relacionados no processo de implementação de políticas públicas.

É importante a distinção apontada por Chen (2015) quanto aos dois estágios de implementação. Para o autor, o estágio de implementação inicial, o desenvolvimento de um programa pode ser bastante dinâmico e sujeito a instabilidades. Durante esse período, é crucial fornecer um retorno imediato às partes interessadas sobre os componentes-chave da implementação, identificando também as possíveis fontes de problemas, ponto em que esses dados são fundamentais para auxiliar as partes interessadas na resolução de questões de implementação e na rápida estabilização do programa. No estágio de implementação madura, quando as atividades do programa já estão estabelecidas, com regras e procedimentos para a realização das atividades do programa também estabelecidos, aspectos como “descoberta contínua das fontes de problemas imediatos, geração de dados que tranquilizem aqueles a quem os *stakeholders* devem prestar contas e aprimoramento do programa” (Chen, 2005, p. 40, tradução própria) podem constar como pontos de interesse neste estágio.

No Quadro 6, a fim de complementar o já exposto, reproduzo, em parte, outras definições de implementação levantadas por Najam (1995, p. 7).

QUADRO 6 - Definições de implementação

(continua)

Autor/Autores	Definição
Van Meter; Van Horn (1975)	A implementação de políticas abrange as ações de indivíduos (ou grupos) públicos ou privados que são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos em decisões políticas anteriores.

(conclusão)

Autor/Autores	Definição
Rein; Rabinovitz (1978)	O ponto em que a intenção é traduzida em ação; uma declaração de preferências do governo, mediada por vários atores que criam um processo circular caracterizado por relações de poder e negociações recíprocas.
Paul Berman (1978)	O processo de execução de uma decisão oficial - ou seja, uma escolha política.
Mazmanian; Sabatier (1983)	Eventos e atividades que ocorrem após a emissão de diretrizes oficiais de políticas públicas, que incluem tanto o esforço para administrar quanto os impactos substantivos sobre pessoas e eventos.
Goggin; Bowman; Lester; O'Toole Junior (1990)	Um processo, uma série de decisões e ações direcionadas para colocar em prática um mandato já decidido

Fonte: Adaptado de Najam (1995).

Como observado nessa diversidade de definições, a implementação da política é entendida como um processo dinâmico. Nesse sentido, Procopiuck (2012, p. 142) indica quatro características que esse processo deve estar baseado: a) o desenvolvimento de regras, estruturas de regulação e linhas gerais para execução de decisões; b) mudança nas decisões para se ajustarem às restrições operacionais; c) transformação das decisões em termos operacionais e d) elaboração de um programa com objetivos e padrões de desempenho, incluindo cronogramas de operações. Jann e Wegrich (2007, p. 52, tradução própria) indicam três elementos e questões que caracterizam um processo ideal de implementação, visualizados no Quadro 7.

QUADRO 7 - Elementos e questões para um processo ideal de implementação

Elementos	Questão/questões
Especificação dos detalhes do programa	Como e por quais agências/organizações o programa deve ser executado? Como a lei/programa deve ser interpretada?
Alocação de recursos	Como os orçamentos são distribuídos? Que pessoal executará o programa? Quais unidades de uma organização serão responsáveis pela execução?
Decisões	Como serão executadas as decisões de casos únicos

Fonte: Adaptada de Jann; Wegrich (2007).

Quando a implementação é discutida no sentido mais amplo, ela inclui as fases que a antecedem: a de formação, que consiste na constituição da agenda, e a de formulação, que abrange a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação – da política (Rus Perez, 2007; 2010). Para Draibe (2001), além dessa última ação, a fase de formulação envolve a introdução do tema na agenda política, a produção e confronto de alternativas por diversos grupos de atores, filtragem e apropriação da política pelos agentes de acordo com tradições e culturas organizacionais.

Saravia (2018, p. 133) indica a necessária distinção entre as etapas de elaboração da política, definida como a “preparação da decisão política em que prevalecem os critérios técnicos” e a de formulação da mesma, tida como decisão política e “sua formalização por meio de uma norma jurídica”. Tendo em vista o modelo de Knoepfel *et al.* (2007), após a primeira fase – emergência do problema, Capella (2018) considera a complexidade existente na formulação de políticas públicas. Esse processo, composto pela definição da agenda e a definição de alternativas, é resultante da análise entre os problemas e a apresentação de soluções. Assim, “um aspecto fundamental da formulação é compreender que as políticas públicas são desenhadas por meio dos instrumentos, capazes de traduzir as intenções dos formuladores de políticas em um conjunto de ações concretas” (Capella, 2018, p. 74-75).

Com relação à estratégia de implementação de uma política, de maneira explícita ou implícita, ela implica a decisão sobre a temporalidade das ações, com escolhas fundamentadas em cálculos políticos relacionados aos apoios e resistências que o programa pode enfrentar (Draibe, 2001). Para DeGroff e Cargo (2009, p. 50-56, tradução própria), a implementação é vista como “um processo de mudança caracterizado por múltiplas organizações e moldado, em certa medida, pela prática administrativa, mas também influenciado pela política e pelas diferenças de valores”. Dessa forma, duas abordagens são identificadas para entender o processo de implementação: *top-down* e *bottom-up*¹³.

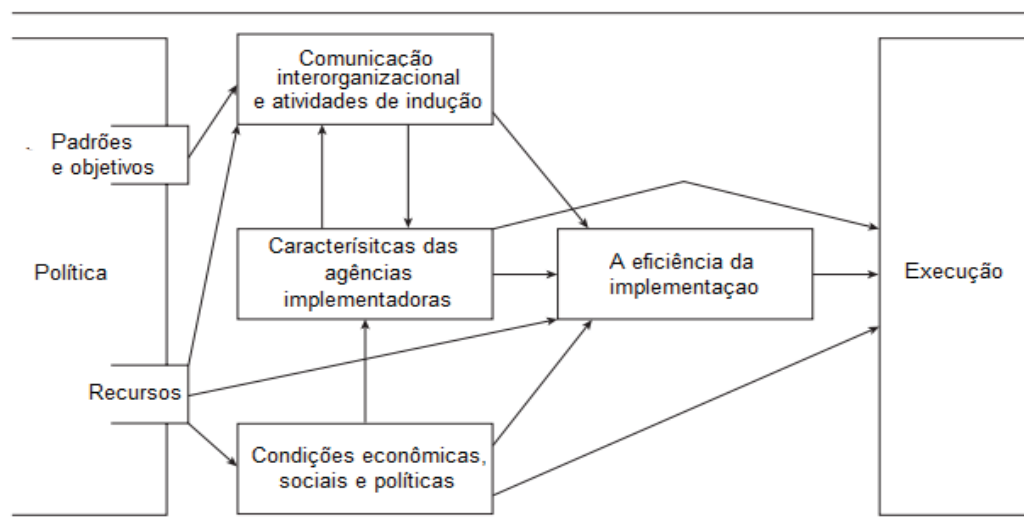
As abordagens *top-down* e *bottom-up* representam duas perspectivas distintas na implementação de políticas públicas. A abordagem *top-down* destaca a habilidade dos responsáveis pela tomada de decisões em estabelecer objetivos de política claros e controlar a fase de implementação, ao longo de todo o processo, tendo como premissa fundamental que a implementação de políticas começa com uma decisão política específica, originada pelo governo central – normalmente uma lei, visando alcançar os objetivos legislativos e reduzir ao mínimo os pontos de decisão que poderiam ser vetados (Pülzl; Treib, 2007; Winter, 2010).

Outra característica é o fato de que os atores – as autoridades governamentais, posicionadas centralmente, são considerados os mais significativos para a geração dos efeitos desejados (Matland, 1995). Nessa abordagem, as políticas

¹³ As duas abordagens apresentam pontos que foram adaptados, melhorados e criticados. Não será objetivo, neste trabalho, trazer todos esses pontos e sim somente suas características principais. Ainda, a literatura aponta uma terceira abordagem, a híbrida, a qual utiliza conceitos das duas abordagens.

são elaboradas a partir “de cima” e implementadas de forma descendente. Um modelo que está baseado nessa abordagem é apresentado na Figura 3¹⁴.

FIGURA 3 - Modelo do processo de implementação de políticas



Fonte: Traduzida de Van Meter; Van Horn (1995).

Quanto aos componentes do modelo, as definições fazem referência às características mais simples dos mesmos e estão baseadas nas explicações dos criadores do modelo, Van Meter e Van Horn (1995, p. 117-130).

a) Padrões e objetivos. A identificação de indicadores para o desempenho é crucial para analisar os fatores que influenciam o desempenho das políticas. Esses indicadores permitem avaliar em que medida as normas e objetivos estabelecidos nas metas gerais da decisão política estão sendo atendidos. Enquanto as metas gerais fornecem diretrizes, as normas e objetivos vão além, oferecendo regras mais concretas e específicas para a avaliação da implementação do programa. Em alguns casos, esses padrões e objetivos são claramente definidos e facilmente mensuráveis. Para identificá-los, é possível consultar as declarações dos formuladores da política, as informações disponíveis em documentos, ou referir-se aos regulamentos e diretrizes do programa, que definem os critérios de avaliação da política.

¹⁴ Esse modelo foi encontrado em duas publicações: no capítulo “*El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual*”, escrito por Donald S. Van Meter e Carl E. Van Horn, e publicado no livro “*La implementación de las políticas*”, editado por Luis Fernando Aguilar Villanueva, publicado em 1995, e no livro “*Implementing public policy*”, de Michael Hill e Peter Hupe, publicado em 2002. Nesses dois textos, os campos reproduzidos, respectivamente, como “a eficiência da implementação” e “execução” são elencados, na segunda referência, de Hill e Hupe, como “a disposição dos implementadores” e “performance”. No entanto, na explicação dos componentes, Van Meter e Van Horn os definem como “*la actitud de los encargados de la implementación*” e “*desempeño*”.

b) Recursos da política. As políticas oferecem os recursos necessários para administrá-las, incluindo fundos ou incentivos para facilitar uma implementação eficaz. No entanto, é evidente que os fundos frequentemente não são suficientes.

c) Comunicação interorganizacional e atividades de indução. Considerando que a comunicação dentro e entre organizações é um processo complexo, a clareza na formulação dos padrões e objetivos, a precisão na comunicação aos responsáveis pela implementação e a uniformidade na divulgação por diversas fontes de informação são elementos cruciais a serem considerados.

d) Características das agências implementadoras. Características estruturais formais das organizações e informais do pessoal – das organizações – influenciam o desempenho político na implementação. Destaque para: a competência e o porte da equipe de uma agência; o nível de controle hierárquico sobre as decisões e processos das subunidades dos órgãos responsáveis; os recursos políticos de uma agência, incluindo o apoio de legisladores e executivos; a vitalidade de uma organização; o grau de comunicação "aberta" na organização, caracterizada por redes de comunicação com trocas horizontais e verticais livres, além de uma margem de discricionariedade relativamente ampla no trato com pessoas externas à organização e as conexões formais e informais da entidade com o grupo responsável pelo desenvolvimento de políticas ou sua indução.

e) As condições econômicas, sociais e políticas. Essas condições podem ser buscadas e analisadas por meio das seguintes questões:

a) Os recursos financeiros disponíveis na jurisdição (ou organização) são suficientes para sustentar com sucesso um processo de implementação? b) Até que ponto (e de que forma) a implementação da política afetará as condições socioeconômicas preexistentes? c) Qual é o estado da opinião pública? Quanta atenção é dada ao problema que a política enfrenta? d) As elites são a favor ou contra a implementação da política? e) Qual é a tendência política da jurisdição (ou organização) responsável pela implementação? Existem oposições ou apoios à política? f) Até que ponto os grupos de interesse privados se mobilizaram a favor ou contra a política? (Van Meter; Van Horn, 1995, tradução própria).

d) A atitude dos responsáveis pela implementação. São três os elementos do comportamento dos responsáveis que podem afetar na capacidade e disposição para que a política seja implementada: conhecimento da política; orientação em relação à mesma – aceitação, neutralidade, rejeição – e a intensidade da sua resposta.

De acordo com os formuladores deste modelo, embora os componentes

tenham sido estaticamente concebidos, é crucial reconhecer a natureza dinâmica do processo de implementação, conforme já exposto anteriormente. Fatores que podem influenciar a execução de uma política nas fases iniciais podem perder relevância posteriormente. Assim, no estudo da implementação, é essencial abordar a sua evolução em uma sequência temporal. As relações identificadas em determinado momento não devem ser aplicadas de forma indiscriminada ao longo dos diferentes períodos do processo (Van Meter; Van Horn, 1995).

Por outro lado, a abordagem *bottom-up* tem como característica principal a atenção que deve ser dada aos “burocratas locais”, que são “os principais intervenientes na execução de políticas” (Pülzl; Treib, 2007, p. 90, tradução própria) e estão na base do processo de implementação, ou seja, no ponto em que o setor público – ou prestadores privados de serviços públicos – se encontra e interage diretamente com os cidadãos ou empresas (Winter, 2010; 2012; Sager; Gofen, 2021).

Hill e Hupe (2002) sintetizam a abordagem *bottom-up* em três perspectivas e seus respectivos autores. A primeira faz referência aos burocratas de nível de rua, tendo como referência a produção de Michael Lipsky: o foco está nas decisões discricionárias dos burocratas de nível de rua ao aplicar as políticas aos cidadãos. Essa autonomia na prestação de serviços ou na aplicação de regulamentos destaca os burocratas de rua como atores cruciais na implementação de políticas públicas, tornando-os os verdadeiros decisores políticos (Winter, 2010). Para Pülzl e Treib (2007), a relevância do trabalho de Lipsky reside no uso de sua abordagem como justificativa para estratégias metodológicas centradas nos atores de nível de rua.

A segunda perspectiva são as estruturas de implementação. Benny Hjern, em diversas parcerias, desenvolveu uma metodologia empírica para investigar os objetivos, estratégias, atividades e contatos de redes de atores e de agências – as estruturas de implementação – envolvidas no processo de entrega das políticas e com contato mais direto com as pessoas expostas ao problema que a política pretende resolver (Sabatier, 1986; Hill; Hupe, 2002; Pülzl; Treib, 2007; Winter, 2010). Por fim, a terceira perspectiva é a da política e da ação, oriunda dos estudos de Susan Barrett e Colin Fudge, com a ênfase na ideia de que as ações dependem de compromissos entre as pessoas e as organizações (Hill; Hupe, 2002), traduzindo política em ação (Pülzl; Treib, 2007). Para tanto, esses autores questionam:

Primeiro, por que, em que circunstâncias e com que pressupostos são

utilizados os vários modos de ação? Em segundo lugar, existe uma relação entre a utilização dos diferentes modos e as relações diferenciais de poder entre as partes em interação? Se houver, qual é a natureza dessa relação? E terceiro, existem conexões entre os diferentes modos de ação? (Barrett; Fudge, 1981 *apud* Hill; Hupe, 2002, p. 55, tradução própria)¹⁵.

Barret e Fudge, então, de acordo com Hill e Hupe (2002), defendem que a abordagem *top-down* despolitiza a relação entre política e ação, enquanto a abordagem *bottom-up* destaca os contínuos processos políticos que ocorrem durante a implementação, apontando a dificuldade de dissociá-la da formulação de políticas. Para melhor esclarecimento, trago no Quadro 8, uma síntese das principais características das abordagens *top-down* e *bottom-up*, já comparadas por Sabatier (1986) e Pülzl e Treib (2007).

QUADRO 8 - Comparação entre as teorias top-down e bottom-up

	<i>Top-down</i>	<i>Bottom-up</i>
Foco inicial*	Decisão do governo	Estrutura da implementação
Estratégia de pesquisa**	Das decisões políticas à execução administrativa	Dos burocratas individuais às redes administrativas
Objetivo da análise**	Previsão/recomendação de política	Descrição/explicação
Modelo do processo**	Estágio	Fusão
Caráter do processo de implementação**	Orientação hierárquica	Resolução descentralizada de problemas
Identificação dos principais atores do processo*	De cima para baixo e do governo para o setor privado	De baixo (governo e setor privado) para cima
Modelo subjacente de democracia**	Elitista	Participativo
Critérios avaliativos*	Foco na extensão da consecução dos objetivos formais	Menos claros e ficam a critério do analista
Foco geral*	Como orientar o sistema para alcançar os resultados políticos pretendidos pelos (principais) decisores políticos?	Interação estratégica entre múltiplos atores em uma rede política

FONTE: Adaptada de Sabatier (1986); Pülzl; Treib (2007).

LEGENDA: * Sabatier; ** Pülzl; Treib.

Com relação aos modelos do processo, a abordagem *top-down* considera que o ciclo de políticas pode ser dividido claramente em diversas fases, enquanto a abordagem *bottom-up* considera que a implementação não pode ser separada da fase de formulação. Dessa forma, a elaboração de políticas continua ao longo de todo o

¹⁵ BARRETT, S.M.; FUDGE, C. Reconstructing the field of analysis. In: S BARRETT, S.M.; FUDGE, C (eds). **Policy and Action: Essays on the Implementation of Public Policy**. London: Methuen. 1981.

processo político (Pülzl; Treib, 2007). Nesse sentido, para Aguilar Villanueva (1993),

Se a implementação seguirá a linha hierárquica *top-down* ou se procederá de acordo com o critério *bottom-up*, geralmente depende das características e tradições do sistema político-administrativo dentro do qual as políticas são decididas e implementadas (Aguilar Villanueva, 1993, p. 90, tradução própria).

Para Hill (2006), a discussão sobre a escolha entre esses dois modelos pode ser simplificada pelo fato de que ambos têm pontos fortes e fracos. Para o autor, “é possível examinar um processo de implementação em relação ao que acontece com as metas definidas no início do processo de políticas (ou ainda em relação às metas imputadas) e depois verificar o que aconteceu” (Hill, 2006, p. 75, tradução própria e destaque do autor).

Para auxiliar na escolha entre as abordagens, Winter (2012) aponta alguns passos, como : a) acolher a diversidade teórica em vez de buscar uma teoria comum; b) desenvolver e testar teorias e hipóteses parciais, evitando a busca por uma utopia na construção de uma teoria geral de implementação; c) buscar esclarecimento conceitual; d) focar tanto nos produtos - comportamentos dos implementadores, quanto nos resultados e e) adotar projetos de pesquisa mais comparativos e estatísticos, em vez de depender exclusivamente de estudos de casos únicos.

Um último ponto a ser considerado na revisão da literatura sobre a implementação de políticas públicas, que vai se tornar presente na avaliação dessa fase, a qual será apresentada no próximo item, é o apontamento de Rus Perez (2007) quanto à concordância acerca do conceito de implementação¹⁶. O autor aponta que:

para alguns autores a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto, para outros a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo de uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central (Rus Perez, 2007, p. 65-66).

¹⁶ Rus Perez está baseado no artigo “*Public policy implementation: evolution of the field and agenda for future research*”, de James P. Lester, Ann O'M. Bowman, Malcolm L. Goggin and Laurence J. O'Toole. Jr. Na leitura deste artigo, a questão sobre o conceito de implementação estava baseada no artigo “*Policy Recommendations for Multi-Actor Implementation: An Assessment of the Field*”, de Laurence J. O'Toole. Jr, publicado no *Journal of Public Policy*, vol. 6, no. 2, 1986. Neste artigo, o autor aponta (p. 183, tradução própria): “Definir o campo de investigação aqui não é tão fácil quanto pode parecer. Por exemplo, os investigadores de implementação não estão de acordo sobre o que constitui o objeto da sua investigação. Alguns entendem que implementação se refere a tudo o que faz parte do processo entre a declaração inicial da política e o impacto final no mundo. Outros restringem a implementação às ações daqueles encarregados de lidar com uma política, excluindo assim (1) o comportamento de atores que não são oficialmente designados, mesmo que sejam participantes técnica e/ou politicamente necessários no processo de conversão da política em ação, e (2) a questão de saber se as ações prescritas têm probabilidade de ter o efeito esperado no mundo real”.

Considerando a distinção entre avaliação de processo e avaliação de impacto (Rogers; Woolcock, 2023), mantenho o segundo entendimento da citação anterior. Quanto à primeira, ela será melhor apresentada no próximo item. Já a avaliação de impacto, que pode ser realizada em conjunto com a avaliação de processo (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004), esta engloba a aferição dos resultados e abrange a análise dos efeitos nas condições sociais da população-alvo, visando o estabelecimento de uma relação causal entre a política e esses efeitos (Figueiredo; Figueiredo, 1986; Ramos; Schabbach, 2012). Ao relacionar esses dois tipos de avaliação, Jannuzzi (2016, p. 53, destaque do autor) aponta que, “constatada a inexistência de graves problemas de implementação, faria sentido avaliar os resultados concretos do programa para seu público-alvo e os impactos sociais mais abrangentes da intervenção – a **Avaliação de Resultados e Impactos**”.

Como se pode observar, a implementação de políticas públicas é um estágio crucial no ciclo de políticas, no qual as estratégias delineadas no processo de formulação são traduzidas em ações práticas, envolvendo uma rede complexa de atores, cuja interação impacta diretamente os resultados da política proposta. Ademais, as abordagens de análise da implementação de políticas públicas são ferramentas indispensáveis para compreender como esse processo ocorreu.

Dessa forma, a avaliação de implementação proporciona uma compreensão das dinâmicas envolvidas, identificando o que funciona, ou não, como e por que (LOVE, 2004). Assim, avaliação e implementação estão intimamente ligadas. De acordo com Pressman e Wildavsky, (1973 *apud* Love, 2004, tradução própria), “implementação e avaliação são os lados opostos da mesma moeda, a implementação fornece a experiência que a avaliação interroga e a avaliação fornece a inteligência para dar sentido ao que está acontecendo”¹⁷. E, ainda, a articulação entre a implementação e a avaliação torna-se essencial para aprimorar a gestão de políticas públicas.

2.3 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

Os conceitos de avaliação e de implementação, como visto, são, ora bem definidos, ora, mais dispersos¹⁸. A compreensão do processo de implementação, ou

¹⁷ Obra já citada na nota de rodapé 12.

¹⁸ Certo de que este capítulo trata de revisão de literatura, uma observação de cunho analítico é antecipada nesta nota. Não há que se falar que um ou outro conceito – avaliação e implementação – sejam definidos de uma forma ou de outra. O que pretendo com esta afirmação, mesmo já apresentando

seja, a avaliação de implementação – também denominada de avaliação de processo (Viana, 1996; Chen, 2015; Jannuzzi, 2016; Brasil, 2018b; Lima; Mendez, 2021), é um processo necessário para entender como se desdobram as estratégias e ações planejadas no âmbito da Administração Pública. Por meio dessa análise, é possível identificar possíveis lacunas, melhorar as abordagens e adaptar as estratégias, verificando até que ponto o programa foi executado conforme pretendido e exigido e, também, para a garantia da qualidade do programa e a entrega pontual dos serviços da política (Stufflebeam; Coryn, 2014).

Dessa forma, como pretendo apresentar, a avaliação de implementação, tanto de uma forma geral quanto específica, não apenas fornece compreensões valiosas sobre a política, mas também fornece retornos para orientar decisões futuras, promovendo um ciclo de aprendizado contínuo e aprimoramento constante. Na primeira direção, a efetividade de uma política não depende apenas de um diagnóstico inicial sólido, mas também do contexto operacional de implementação (Jannuzzi, 2019). Especificamente, a ênfase reside na identificação de suas múltiplas dimensões e na compreensão de como e por que a interação dessas dimensões influencia a complexidade do processo de implementação (Rus Perez, 2010).

Conforme Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a avaliação de processos atua em dois papéis principais como abordagem de avaliação. Primeiramente, pode ser uma avaliação independente, focando na integridade operacional, na prestação de serviços e em questões similares, sendo apropriada para programas mais recentes. Em casos de programas consolidados, essa abordagem pode ser necessária para avaliar a organização, a qualidade dos serviços e o sucesso na entrega aos grupos-alvo.

Outros propósitos da avaliação de implementação elencados por Love (2004, p. 64) são: contribuir ativamente para o desenvolvimento de programas; alcançar a excelência comum validando modelos de programas e seus resultados; produzir informações contínuas para assegurar o êxito da implementação do programa; aprimorar constantemente as operações do programa; oferecer um retorno rápido sobre as operações e resultados, orientando a evolução do programa em um ambiente cada vez mais dinâmico e demonstrar o valor do programa aos financiadores, doadores e ao

alguns conceitos nos itens anteriores, é apontar que as várias definições que são formuladas para essas fases direcionam, grosso modo, para as práticas metodológicas que as pesquisas, tanto de avaliação, quanto de implementação, assumem. Todas as produções citadas aproximam a teoria à prática. Quero dizer, além de definições, as produções já apontam os caminhos metodológicos estritamente relacionados à essas definições.

público. E, ainda, verificar se a população-alvo está sendo alcançada, se o cronograma está sendo seguido e se os recursos estão sendo utilizados com eficiência (Cotta, 1998).

Dependendo da abordagem escolhida em relação aos papéis da avaliação, a avaliação de implementação tem como objetivo, na perspectiva formativa, fornecer informações para a melhoria da implementação, e, na perspectiva somativa, fornecer as informações sobre avançar ou parar o programa (Rogers; Woolcock, 2023). Da mesma forma, Rus Perez (2007) indica quatro possibilidades dos estudos de implementação:

- 1) Enquanto pesquisa de *policy oriented*, à medida que não se restringe apenas a diagnosticar, mas a corrigir o curso das ações, no momento em que os programas estão sendo executados, fornecendo, portanto, subsídios aos decisores; 2) buscam ampliar a efetividade da decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *accountability* dos programas; 4) proporcionam maior grau de interação dos distintos corpos da política (administrativo, político e comunidade) o que é fundamental para o desempenho da política (Rus Perez, 2007, p. 67-68, destaques no original).

Neste ponto, é válido ressaltar que, quando a avaliação do processo é contínua e inclui medições repetidas ao longo do tempo, Rossi, Lipsey e Freeman (2004) a denominam como monitoramento do programa. A distinção entre avaliação de processos e resultados, para esses autores, é evidente nesse monitoramento do processo do programa, que envolve a documentação sistemática e contínua dos principais aspectos do desempenho do programa para avaliar sua conformidade com as intenções ou padrões estabelecidos.

Mesmo quando os propósitos da avaliação de processos estejam bem fundamentados, é importante que o monitoramento também seja bem executado, pois o mesmo exige o desenvolvimento de indicadores de desempenho do programa para, além de medir as atividades de serviço contempladas neste processo, ter unidades de medida para os resultados alcançados (Rein; Rabinovitz, 1993). Essa posição também auxilia a identificar o ponto de chegada da avaliação de implementação. No entanto, Van Meier e Van Horn (1993, p. 101, destaque no original) alertam que o estudo da implementação de políticas não resolve questões sobre o impacto "real" do programa, mas sim o seu desempenho, ou seja, o cumprimento real dos serviços propostos. Na mesma linha, Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) entendem que a avaliação de processo é um instrumento para auxiliar nas decisões de implementação.

Ao aproximar a avaliação de implementação da avaliação, enquanto etapa do ciclo de política, sendo aquela decorrente desta (Winter, 2012), assim como ocorreu com o processo de avaliação de políticas públicas, a influência das reformas de e para a gestão, fez com que as organizações públicas focassem na busca de resultados mensuráveis e na gestão ativa das operações para alcançá-los (Love, 2004). Esse apontamento representa a questão que já havia sido levantada por Scriven (2018):

Reações recentes aos resultados frequentemente desinteressantes das avaliações de impacto sobre programas de ação social incluíram um retorno ao mero monitoramento dos resultados de um programa, também conhecido como “avaliação de implementação”. É mais fácil implementar; é mais difícil melhorar (Scriven, 2018, p. 126, destaque do autor, negrito próprio)¹⁹.

Como apontado anteriormente, e com base na citação acima, para um melhor entendimento da política pública, o processo de avaliação deveria ocorrer em todo o seu ciclo. No que se refere à avaliação de implementação, é esse tipo de avaliação que pode fornecer dados sobre o que está acontecendo durante o curso do programa e identificar pontos em que a melhoria é necessária (Weiss, 1998).

Tendo em vista que a diversidade de pesquisas resultou em uma série de disputas: estudos qualitativos de pequenas amostras versus estudos quantitativos de grandes amostras; abordagem *top-down* versus abordagem *bottom-up*, e assim por diante (O’Toole Junior, 2000), o propósito da avaliação de implementação é monitorar e verificar se os objetivos, estratégias e implementação do programa estão sendo realizados de acordo com as definições previamente estabelecidas (Figueiredo; Figueiredo, 1986).

Para Bakken (2018, p. 79, tradução própria), os estudos de implementação, que conduzem a resultados – previstos ou imprevistos, são baseados em questões de cunho qualitativo, por exemplo, “como o programa está sendo implementado?”, “por que o programa não alcança os resultados desejados?” e “como o programa impacta a comunidade que atende?”. Essa abordagem auxilia no entendimento de qual/quais forma/formas uma política foi executada de acordo com o planejado, identificando eventuais desvios do plano e suas causas (Patton, 2015).

Hill e Hupe (2002, p. 141), apontam que existem questões a serem

¹⁹ A expressão em negrito é justificada pelo fato de a citação aparecer na 3ª edição do livro *Evaluation Thesaurus*, de Michael Scriven, publicado em 1981, a qual tive acesso digital. E, também, para sanar o uso dos tempos verbais e os anos das referências do parágrafo imediatamente anterior à citação.

consideradas na pesquisa sobre a implementação que podem incluir uma abordagem quantitativa. Para esses autores, é apropriado utilizar métodos quantitativos para responder a perguntas sobre "o que aconteceu" sempre que múltiplas observações estiverem disponíveis. Esses autores também afirmam que a disputa entre métodos quantitativos e qualitativos é, em última análise, infrutífera, pois a escolha de uma abordagem ou ambas depende da situação e dos dados disponíveis.

Como o processo de implementação representa, ou é traduzido como, "ações concretas", Love (2004) aponta como uma possibilidade, entre outras, a avaliação formativa para realizar uma avaliação da implementação²⁰. No entanto, retomo a divisão apontada por Chen (2015), a qual já foi delineada anteriormente, quando o autor separa a implementação em suas fases inicial e madura e que a avaliação desses estágios ocorre com objetivos, abordagens e estratégias diferentes²¹. No Quadro 9, reproduzo essa distinção.

QUADRO 9 - Avaliação de implementação inicial e madura

Estágio	Objetivos	Abordagens	Estratégias
Inicial	Fornecer informações oportunas sobre problemas de implementação.	Avaliação construtiva	
		Avaliação formativa	Solução de problemas
Madura	Avaliar a qualidade da implementação para atender às necessidades de responsabilização. Monitorar o progresso da implementação. Identificação e resolução de problemas. Avaliar holisticamente o processo de implementação.	Avaliação conclusiva	
		Avaliação de processo	Avaliação de desempenho
		Monitoramento de processos	Monitoramento de desempenho
		Avaliação construtiva	
		Avaliação formativa	Solução de problemas
		Avaliação híbrida	
		Avaliação de processos baseada em teoria	Avaliação de esclarecimento

Fonte: Adaptada de Chen (2015).

Para um melhor entendimento, as definições dos três tipos de avaliação: construtiva, conclusiva e híbrida, do quadro acima, são detalhadas com base em Chen (2015). A avaliação construtiva fornece informações sobre os pontos fortes e fracos

²⁰ Durante esta pesquisa, foi observado que a avaliação de implementação tem utilizado elementos da "teoria geral" da avaliação. Assim, acredito que a discussão dos fundamentos para sua realização esteja incluída neste item, e não no item sobre avaliação de políticas públicas.

²¹ No entanto, Chen (2015) não indica o limite exato entre implementação inicial e madura. Uma possível distinção é quando o autor aponta que a avaliação da implementação madura ocorre quando os procedimentos e regras de implementação do programa se tornam rotina. Na avaliação da implementação inicial os *stakeholders* buscam obter rapidamente retornos sobre contratempos significativos na execução, visando superá-los de maneira eficaz e prevenir possíveis danos ao programa como um todo. Na avaliação da implementação madura, os *stakeholders* podem solicitar avaliações oportunas para identificar problemas e avaliar o grau de implementação do programa.

da estrutura do programa ou dos processos de implementação, visando aprimorar o programa. Embora não ofereça uma avaliação global do sucesso ou fracasso, essa informação é útil para melhorar o programa, permitindo que decisores e criadores reforcem o programa e capacitem mais pessoas locais como prestadores de serviços ou conselheiros. Já a avaliação conclusiva julga os méritos da implementação. Ao contrário da avaliação construtiva do processo, busca determinar se a implementação de um programa é bem-sucedida ou malsucedida, apropriada ou inadequada. Um exemplo seria avaliar se os serviços do programa estão sendo efetivamente prestados à população-alvo. Por fim, a avaliação híbrida, aplicada a propósitos conclusivos e construtivos, serve não apenas para determinar se a implementação é adequada, mas também analisar como e por que está ou não funcionando, ou seja, informações não só sobre a qualidade da implementação, mas também sobre as áreas que precisam de ser melhoradas e como melhorar. Para o autor, avaliações conclusivas e construtivas desempenham papéis tanto na responsabilização quanto na melhoria do programa. Nesses tipos de avaliação, a qualidade global da implementação é avaliada por meio de uma lista de verificação de elementos cruciais, oferecendo orientações precisas sobre o cumprimento das regulamentações governamentais.

Independentemente do estágio da implementação indicado por Chen (2015), a avaliação formativa também é uma abordagem considerada nos dois estágios. Como esse conceito já foi tratado anteriormente, aqui recorro à revisão teórica para que sejam visualizados os aspectos para a construção desta avaliação. A principal característica deste tipo de avaliação é a geração de informações para a melhoria do programa, de modo que os responsáveis pela tomada de decisão podem usar esses dados para assegurar a conformidade da execução de uma política com o que foi planejado, ou para avaliar a viabilidade da própria política (Patton, 2015).

Tendo em vista que, de acordo com Patton (2015), o foco da pesquisa, na avaliação formativa, são os objetivos da intervenção, Chen (2015) indica seis passos para a realização da mesma:

- 1) Revisão dos documentos do programa e observação das suposições. Para avaliar um programa, os avaliadores devem compreender detalhadamente sua finalidade e funcionamento. No entanto, os avaliadores que estiveram envolvidos no desenvolvimento do programa têm uma vantagem na avaliação formativa, pois estão cientes dos pressupostos subjacentes, já os avaliadores externos podem obter as informações por meio de documentos e entrevistas.

2) Identificação dos elementos do programa para uma implementação bem-sucedida e quais podem ser vulneráveis. A demanda por eficiência torna inviável examinar todos os aspectos de um programa durante a avaliação do processo. Os avaliadores devem colaborar com os *stakeholders* para identificar as áreas do programa mais propensas a vulnerabilidades e, portanto, que necessitam de atenção extra. Ao empregar a estrutura conceitual do modelo de ação, o avaliador pode facilitar o *brainstorming* entre as partes interessadas sobre possíveis vulnerabilidades que requerem uma análise mais detalhada.

3) Seleção de métodos de coleta de dados adequados. Ferramentas como observação participante, entrevistas com informantes-chave, grupos focais, visitas locais, revisões de registros e pesquisas em pequena escala são comuns e abordam questões programáticas, facilmente documentadas.

4) Identificação de problemas. Nas informações obtidas pelo avaliador, devem ser evidenciados quaisquer elementos ou atividades da implementação que enfrentem dificuldades, as quais podem ser rapidamente relatadas aos *stakeholders*.

5) Sondagem das fontes dos problemas para auxiliar os *stakeholders* a adotar as ações corretivas. A avaliação formativa é mais útil quando fornece informações sobre a origem de um problema e estratégias para resolvê-lo. Por isso, investigar as razões por trás de um problema é uma parte crucial da avaliação formativa. As respostas geram um retorno útil para ações corretivas dos *stakeholders*.

6) Envio das descobertas aos *stakeholders* e documentação das alterações realizadas com base nessas descobertas. Os resultados da avaliação formativa podem induzir os *stakeholders* a modificar o programa, visando garantir sua adequada implementação. Entretanto, a tendência de focar na resolução de problemas pode levar a uma falta de ação na documentação das modificações do plano do programa, gerando uma disparidade entre as intenções e a realidade. Tal negligência pode dificultar avaliações futuras da implementação ou da eficácia do programa. Portanto, é crucial que os avaliadores trabalhem em conjunto com os *stakeholders* para documentar imediatamente e de maneira sistemática todas as alterações importantes, garantindo que o plano do programa seja revisado em conformidade.

Como a avaliação de implementação busca responder a questões sobre operações, implementação e prestação de serviços do programa (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004), e como e por que um programa funciona, ou não (Love, 2004), Schneider *et al.* (2009), apontam que esse tipo de avaliação, tipicamente, emprega

métodos quantitativos e qualitativos, como observações estruturadas, questionários, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e registros. Os métodos quantitativos oferecem a vantagem de possibilitar análises rápidas e a elaboração de relatórios concisos com interpretações relativamente simples. Para Bess, King e LeMaster (2004), essa avaliação, como um campo emergente na pesquisa em avaliação, é frequentemente vinculada a métodos de pesquisa qualitativa, embora seja possível argumentar que uma abordagem quantitativa também pode gerar *insights* significativos.

Nesse sentido, a literatura sugere o estudo de caso como método de pesquisa a ser utilizado para avaliar a implementação (Love, 2004; Champagne *et al.*, 2011; Winter, 2012). Antes, porém, é importante apresentar duas definições de destaque desse método. Para Yin (2015, p. 17), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Já para Stake (2009, p. 11), “é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”.

Na literatura brasileira, particularmente aquela relacionada à metodologia de pesquisa, há outros dois apontamentos, brevemente apresentados. Para Gil (2002), o estudo de caso envolve uma análise minuciosa e abrangente de um ou poucos objetos, proporcionando um conhecimento amplo e detalhado. Já para Martins e Théophilo (2007), esse método é uma investigação empírica que analisa fenômenos dentro de seu contexto real, no qual o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis. Para esses autores, o estudo de caso busca apreender integralmente uma situação e, de maneira criativa, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso específico, permitindo, assim, uma imersão na realidade social que não é totalmente alcançada pela avaliação quantitativa.

No entanto, Love (2004), aponta que esse método pode combinar informações quantitativas e qualitativas de diversas fontes, oferecendo uma compreensão detalhada do programa implementado, do contexto organizacional em que ocorre e do ambiente mais amplo. Dependendo das questões específicas da avaliação, de acordo com o autor, o estudo de caso pode abranger locais únicos ou múltiplos e empregar uma variedade abrangente de estratégias de coleta de dados. Como toda estratégia de pesquisa, o estudo de caso, apresenta vantagens e desvantagens. No Quadro 10, apresento a distinção de Love (2004) entre os benefícios e desafios de seu uso na avaliação de implementação.

QUADRO 10 - Benefícios e desafios do estudo de caso, conforme Love (2004)

Benefícios	Desafios
Os estudos de caso oferecem uma visão detalhada e flexível das operações do programa, geralmente em locais diversos. A incorporação de informações qualitativas possibilita uma compreensão mais profunda de como e por que as operações do programa se vinculam aos resultados, especialmente diante de desafios na implementação. São particularmente valiosos para entender a implementação de programas inovadores ou projetos de demonstração.	Os estudos de caso são demorados e caros devido à abundância de fontes de dados e à análise detalhada. Frequentemente, requerem múltiplos casos para abordar várias questões ou respostas do programa, e geralmente é desafiador generalizar as conclusões para outros contextos do programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De forma complementar, uma possibilidade metodológica que a literatura brasileira apresenta para a avaliação da implementação é denominada de anatomia do processo geral de implementação, proposta por Draibe (2001). Segundo a autora,

As avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. (Draibe, 2001, p. 30).

Dessa forma, o modelo proposto pela autora é estruturado por sistemas ou subprocessos da implementação, conforme apresentado no Quadro 11.

QUADRO 11 - Sistemas ou subprocessos de implementação

(continua)

Sistema/subprocesso	Definição
Sistema geral e decisório	Independentemente da inscrição institucional, o desenvolvimento de um programa se apoia em uma estrutura organizacional específica, sujeita a um sistema de gestão e tomada de decisão. A hierarquia, centralização ou descentralização, autonomia e gestão do tempo são características avaliadas por indicadores quantitativos e qualitativos. Compreender a natureza e os atributos dos gestores é igualmente importante.
Processos de divulgação da informação	Independentemente do tamanho do programa, sua implementação depende de uma divulgação mínima de informações entre os envolvidos e afetados diretamente. O sucesso do programa é influenciado pela adequação dos meios de divulgação tanto interna quanto externamente, garantindo informações claras e suficientes para os agentes implementadores e beneficiários.

(conclusão)

Sistema/subprocesso	Definição
Processos de seleção (de agentes implementadores e ou de beneficiários)	Geralmente, os programas envolvem algum tipo de processo seletivo, seja para os agentes responsáveis por sua implementação, seja para o público-alvo ao qual se destinam.
Processos de capacitação (de agentes implementadores e ou beneficiários)	É crucial avaliar a capacidade dos agentes para implementar um programa, seja por meio de treinamentos internos ou externos. O treinamento interno e específico é especialmente essencial. Além disso, a formação dos beneficiários também pode ser determinante para o sucesso do programa, exigindo uma avaliação cuidadosa.
Sistemas logísticos e operacionais (atividade-fim)	Os parâmetros de suficiência, tanto de recursos quanto de tempo, são, geralmente, decisivos. Independentemente da fonte de financiamento dos programas, é essencial avaliar se os recursos financeiros são suficientes para atingir os objetivos propostos e se podem ser otimizados para benefício desses objetivos. No que diz respeito aos recursos materiais, é importante destacar que, em muitos programas, a base material específica é fundamental para o sucesso do programa.
Processos de monitoramento e avaliação internos	A implementação de programas geralmente é supervisionada pelos gestores, especialmente em seus estágios iniciais. As avaliações internas são menos comuns, envolvendo principalmente registros administrativos ou opiniões dos agentes implementadores.

Fonte: Adaptado de Draibe (2001).

Por fim, a avaliação da implementação das políticas públicas é justificada

pelo fato de esse processo muitas vezes acarretar alguma forma de frustração para os decisores, muitas vezes eleitos com o propósito de priorizar/solucionar determinadas questões percebidas como problemáticas pelo cidadão/eleitor; pelo reconhecimento de que a política não se traduz em prática e muito menos em resultado bem-sucedido, pela simples disposição de autoridade, autorização e mobilização de recursos e expertise; pela necessidade de se maximizar o impacto do gasto público; pela necessidade de se monitorar o comportamento dos agentes mobilizados para a implementação; para se produzir informações necessárias para que políticas futuras possam ser mais bem-sucedidas; e para que a máquina estatal, de complexidade crescente, seja mais amplamente compreendida (Faria, 2012, p. 11).

Para tanto, as particularidades inerentes tanto ao processo de avaliação, de uma forma geral, quanto à avaliação da implementação tendem a direcionar esses dois processos para o entendimento de que, conforme Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a aplicação da teoria do programa tem uma utilidade mais geral na avaliação do processo do programa. Segundo esses autores, essa teoria tem autoridade para definir o que um programa deve realizar e, por consequência, o que caracteriza um desempenho adequado. Assim, o próximo item apresentará os conceitos sobre a Teoria do Programa e do Modelo Lógico, que representa a esquematização dessa teoria.

2.4 TEORIA DO PROGRAMA E MODELO LÓGICO

Considerando que a avaliação de políticas públicas é vista como uma etapa importante do ciclo de política pública, é por meio dela que ocorre a identificação dos processos de “concepção e implementação de programas públicos” (Procopiuck, 2013, p. 157). Assim, a intenção deste item é apresentar o arcabouço conceitual da Teoria do Programa e do Modelo Lógico, além de seus pressupostos e de como essa teoria e ferramenta podem auxiliar na avaliação da implementação de políticas públicas²².

De acordo com Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) há várias possibilidades de abordagens para a avaliação, dentre as quais se destacam as abordagens orientadas para: a) julgamentos da qualidade do programa; b) as decisões a serem tomadas sobre o programa; c) a participação das partes interessadas e d) as características do programa. É nessa última que, segundo esses autores, estão incluídas as

avaliações baseadas em objetivos, baseadas em padrões e **baseadas em teoria**. Em cada uma dessas abordagens, o avaliador utiliza as características do programa, seus objetivos, os padrões que pretende alcançar ou a teoria em que o programa se baseia para identificar quais questões de avaliação que serão o foco da avaliação (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011, p. 123, tradução e negritos próprios).

As avaliações baseadas em teoria, tem em Carol Weiss uma de suas principais teóricas. Para essa autora, essa abordagem serve a quatro propósitos:

1) Concentra a atenção e os recursos da avaliação em aspectos chave do programa. 2) Facilita a agregação dos resultados da avaliação em uma base mais ampla de conhecimentos teóricos e de programas. 3) Pede aos profissionais do programa que explicitem os seus pressupostos e chegar a um consenso com os seus colegas sobre o que eles estão tentando fazer e por quê. 4). Avaliações que abordam os pressupostos teóricos incorporados em programas podem ter mais influência tanto na política como na opinião popular (Weiss, 1995, p. 69, tradução própria).

No uso dessa abordagem, as avaliações devem abordar e enfatizar questões importantes que são baseadas em suposições causais, conforme será melhor detalhado adiante, sobre o problema que está sendo avaliado (Morra Imas; Rist,

²² A exposição deste conceito, e suas características, se dará de forma linear, tendo em vista que os principais autores estudados complementam suas formulações entre si, o que de fato contribui, ainda mais, para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

2009). Essa possibilidade, além de fornecer os dados básicos da eficácia do programa, tendo em vista que não há a necessidade de aguardar o resultado final, pode fornecer uma maneira de avaliar não apenas de que forma a mudança ocorreu, mas, também, ajuda a explicar como e por que os impactos ocorrem e de quais formas (Weiss, 1997; 1998).

Na mesma direção, Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), apontam que o elemento fundamental dessa abordagem é o desenvolvimento de uma teoria sobre porque o programa deve atingir os resultados desejados. É esta fase, de acordo com esses autores, que distingue a avaliação baseada em teoria de outras abordagens.

Uma das exigências dessa abordagem é a coleta de dados sobre as fases iniciais, as quais estão relacionadas à capacidade do programa de produzir resultados exitosos a longo prazo. Embora haja uma tendência de que esses dados tenham um direcionamento mais quantitativo, informações qualitativas devem ser buscadas, pois, como será visto na sessão seguinte e mais adiante, os resultados iniciais e intermediários são considerados como caminhos para os resultados de longo prazo (Weiss, 1998; Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011).

Essa coleta de dados também será uma limitação dessa abordagem, pois, de acordo com Weiss (1998), a avaliação baseada em teoria exige uma quantidade considerável de dados. As análises quantitativa e qualitativa realizadas durante a avaliação, ainda que tragam benefícios que contribuirão para a riqueza do processo, são oriundas de uma sequência de eventos ocorridos em uma variedade de possíveis cenários, acarretando, dessa forma, maior complexidade nesse processo (Weiss, 1997).

De acordo com Rossi, Lipsey e Freeman (2004), embora não haja um acordo geral sobre a melhor forma de descrever e representar a Teoria do Programa, as definições que o termo pode assumir compartilham elementos em comum. Em relação à essas formas, parte do referencial teórico analisado descreve o termo como sinônimo de modelo lógico, modelo de programa, linha de resultados, teoria da ação, modelagem lógica, intervenção lógica e, ainda, teoria da mudança (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004; Funnell; Rogers, 2011; Brasil, 2018b).

Weiss (1972, 1998) define a Teoria do Programa como o conjunto de hipóteses sobre as quais os planos dos programas são construídos, onde deve constar a explicação de vínculos causais que ligam entradas do programa, passando por subobjetivos, e os resultados esperados do mesmo. A autora usa o termo

“mecanismo”, para se referir à Teoria do Programa como elemento de mediação entre as atividades do programa e como resposta que essas atividades geram.

Para Rossi, Lipsey e Freeman (2004), a Teoria do Programa é uma série de suposições que mostram a relação entre o programa e os benefícios esperados, bem como as estratégias adotadas para alcançar esses objetivos. De acordo com esses autores, uma avaliação baseada nessa teoria centraliza seus esforços na produção de uma descrição explícita das concepções, suposições e expectativas por meio de questões relativas à forma como o programa é conceituado, projetado, estruturado e operado. É um modelo que mostra como as atividades realizadas em um programa contribuem para os resultados intermediários e, por conseguinte, para os resultados pretendidos (Funnell; Rogers, 2011).

Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011) enfatizam a importância da Teoria do Programa, que explicita a lógica do programa, e o avaliador precisa compreender essa lógica ou a racionalidade contida nele. Os resultados intermediários e finais da intervenção podem não ser corretamente interpretados sem essa compreensão, por isso é necessário conhecer quais os elementos da intervenção são importantes e, ainda, entender os processos causais que ocorrem entre a implementação da ação e os seus resultados esperados (Funnell, Rogers, 2011).

No documento “Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex ante*”, importante publicação da Casa Civil da Presidência da República e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a ênfase é na questão de que uma política pública não alcançará impactos efetivos, nem resultados percebidos sem a Teoria do Programa, “ou seja, sem uma ideia explícita das consequências de uma possível ação que intervenha sobre um problema”, pois “não há hipótese plausível para se antecipar o que pode acontecer com sua implementação” (Brasil, 2018a, p. 94-95).

Se a Teoria do Programa estiver baseada em fundamentos precários, mal explicados ou não incluídos na documentação, a tarefa de interpretá-la e construí-la ficará a cargo dos avaliadores (Brasil, 2018b). Quando a Teoria do Programa é bem-feita, vários benefícios são atingidos, como a identificação de perspectivas diferentes entre as partes interessadas na ação, a melhoria dos planos, por meio do estabelecimento de objetivos realistas, e, no caso de o modelo não ter sido bem estruturado, os prejuízos estarão relacionados às atividades realizadas na intervenção proposta, com uma imagem incompleta e, ainda, de julgamentos equivocados (Funnell; Rogers, 2011).

Dessa forma, de acordo com Weiss (1972), a Teoria do Programa demandará uma sequência de eventos, exigindo a determinação e a medição das variáveis de entrada e das intermediárias, cuja análise explica os efeitos que o programa apresenta, dado que a definição e quantificação das variáveis de entrada – propósito, princípios, métodos, local, gerenciamento e pessoas envolvidas no programa, entre outras – e, a atenção sistemática às variáveis intermediárias – operação do programa, ligação e fontes dessas variáveis – representam os efeitos do programa, visto que as variáveis intermediárias também afetarão os resultados.

Considerando que a Teoria do Programa demandará essa sequência, serão as variáveis de ligação que agruparão os eventos do programa aos efeitos desejados, fornecendo informações sobre esses eventos por meio do teste da viabilidade da teoria subjacente, enquanto as variáveis de operação do programa são as condições necessárias para a teoria operar, contribuindo no entendimento de como o programa alcança seus efeitos e quais as condições para o seu efetivo funcionamento (Weiss, 1972).

Rossi, Lipsey e Freeman (2004) apontam que, embora a avaliação de novos programas seja uma atividade importante, o maior esforço deve ser dispensado à avaliação de programas estabelecidos, geralmente em termos de questões de implementação. Para esses autores, a avaliação de programas já estabelecidos e estáveis raramente se concentra na avaliação da conceituação subjacente do programa, ou seja, na lógica que está na sua concepção original, pois as partes interessadas nesses programas geralmente relutam muito em alterar as formas e abordagens tradicionais dos programas.

Tendo em vista a importância do que foi exposto até aqui, no que diz respeito ao processo avaliativo em si e suas finalidades, de acordo com Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), é por meio do desenvolvimento de uma teoria, com a utilização da Teoria do Programa, que se expõe qual/quais razão/razões o programa deveria atingir os resultados desejados.

Para esses autores, amparados pelo estudo de Chen²³, indicam dois modelos para o desenvolvimento da Teoria do Programa,

(a) a abordagem das partes interessadas, na qual o avaliador trabalha com as partes interessadas, geralmente pessoas-chave do programa, para

²³ CHEN, H. **Theory-driven evaluations**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

descobrir seu **raciocínio ou suposições subjacentes** ao sucesso do programa; e (b) a abordagem das ciências sociais, na qual os avaliadores utilizam seus próprios conhecimentos tanto do programa quanto da teoria e pesquisa das ciências sociais para desenvolver um modelo (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011, p. 162, tradução e negrito próprios).

Em relação à teoria subjacente, Rossi, Lipsey e Freeman (2004) indicam que, em alguns casos, o programa fornece, de forma imediata, uma descrição completa desta teoria. Para esses autores, a Teoria do Programa está sempre implícita na estrutura e na operação do programa, mas explicações mais detalhadas raramente estão descritas em sua documentação.

A Teoria do Programa pode ser usada para destacar questões críticas do programa que a avaliação deve considerar, esclarecendo, comunicando e resolvendo pontos de vista conflitantes sobre os objetivos, prioridades e modos de operação do programa. Isso porque diferentes pontos de vista sobre como um programa deve funcionar e suas suposições subjacentes podem surgir e, às vezes, precisam ser gerenciados com cuidado (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004; Funnell; Rogers, 2011). Por isso, o diálogo com várias partes interessadas também esclarece as razões por trás de uma avaliação (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011).

A observação de que muitas avaliações são realizadas por meio de uma investigação dos resultados, sem muita atenção à forma como esses resultados foram produzidos (Weiss, 1988), aponta para a questão de que, sem a Teoria do Programa, o que ocorre é uma apresentação simples, do próprio programa e de seus resultados (Funnell; Rogers, 2011). Isso reflete a importância da relação que deve ser exposta e analisada entre problema, formulação e implementação do programa, passando, por certo, pela definição da agenda.

Essa relação deve ser analisada tendo como ponto inicial a necessidade do programa. Esse ponto, o primeiro na “hierarquia da avaliação”, terá como objetivo a avaliação da necessidade da intervenção e da natureza do problema social, por meio do exame dos detalhes críticos da conceituação do programa, em relação a esse problema, fornecerão informações que apoiarão o desenho eficaz do programa, ou seja, uma Teoria do Programa, que aborde as condições sociais que o programa pretende melhorar (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004, p. 77).

Por isso, o caminho apontado por Rossi, Lipsey e Freeman (2004) para o desenvolvimento e diferenciação das descrições da Teoria do Programa parte de duas

observações. Se o programa estiver em fase inicial de planejamento, os planejadores podem construir uma Teoria do Programa a partir de práticas e pesquisas anteriores. No entanto, se o programa já estiver montado, a descrição da teoria deve ser feita com base em sua estrutura e sua operação.

Nesses dois casos, a busca se inicia nas seguintes fontes principais de informação: a) revisão de documentos do programa; b) entrevistas com partes interessadas do programa e outros informantes selecionados; c) visitas ao local e observações das funções e circunstâncias do programa e d) a literatura das ciências sociais (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004).

Weiss (1997), também aponta quatro fontes básicas de pesquisa. Além das duas primeiras elencadas acima, as outras duas são o raciocínio lógico e as pesquisas anteriores. Quanto ao raciocínio lógico, a autora pontua que ele pode estar implicado nessas fontes, sendo que o filtro e a escolha de quais elementos, presentes nesse raciocínio, devem ser desenvolvidos pelo avaliador, em uma sequência de suposições causais. Quanto às pesquisas, estas têm a finalidade de determinar se essas suposições estão apoiadas em pesquisas ou se são questionáveis (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011).

Esse desenvolvimento deve combinar algumas das informações trazidas anteriormente, bem como as informações sobre o conhecimento e a experiência dos avaliadores. Segundo Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), os quatro métodos para coletar as informações básicas para o desenvolvimento da Teoria do Programa são: a) a leitura de documentos com informações sobre o programa; b) conversas com várias pessoas que estão familiarizadas com o programa; c) observação do programa em ação e, por fim, d) pesquisas da identificação sobre os elementos críticos para o programa e sua teoria.

Uma Teoria do Programa que analisa apenas os efeitos do programa e ignora outros fatores causais pode incentivar a atribuição implícita e acrítica dos resultados do programa (Funnell, 2000). Por isso, uma abordagem da teoria deve usar essas fontes para avaliar a sua qualidade quanto à clareza, plausibilidade, viabilidade, consistência, utilidade e adequação da Teoria que foi formulada (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004; Funnell; Rogers, 2011).

Nesse sentido, Funnell e Rogers (2011) apontam para o cuidado com a abordagem adotada na Teoria do Programa, que a mesma deve ser adaptada a cada situação. Neste caso, as autoras indicam que esta teoria deve estar vinculada a um

propósito, sendo necessário avaliar as circunstâncias cuidadosamente, com atenção às limitações da própria teoria e, especialmente, à possibilidade de revisão, caso seja necessário. Mostrando a essência e a importância do uso da Teoria do Programa que irão contribuir com os aspectos anteriormente citados e com a própria política de intervenção, essas autoras apresentam três formas de aprendizado que podem ocorrer na avaliação da intervenção: pelo fracasso, pelo sucesso parcial e pelo sucesso da ação.

No primeiro caso, a cadeia causal deveria ser analisada para que se observe onde a mesma foi quebrada. No segundo, quando a intervenção foi eficaz em parte, a teoria ajudaria a esclarecer os efeitos diferenciais considerando as características particulares dos participantes e as exceções ao padrão. Por fim, com o sucesso da ação, a teoria pode auxiliar na adaptação de novas situações por meio das evidências que foram comprovadas, em diferentes situações e contextos. De forma complementar, o sucesso alcançado pode não representar o mesmo sucesso em termos da teoria, pois esta dá importância aos resultados iniciais e intermediários, que podem exercer influência mesmo com os objetivos atendidos da intervenção (Funnell; Rogers, 2011).

Assim, o aspecto teórico da Teoria do Programa começa a direcionar para os aspectos metodológicos da mesma, visto que uma avaliação baseada em teoria envolve a descrição desta teoria de forma explícita e detalhada (Rossi; Lipsey. Freeman, 2004) e também é base para a avaliação da implementação (Chen, 2015). Por isso, a Teoria do Programa, enquanto método, pode ser uma ferramenta para melhor compreender a relação entre os processos e os resultados, auxiliando na definição das questões de avaliação e na seleção e na medição dos conceitos a ela atrelados (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011; Alvarez-Rojas; Preinfalk-Fernández, 2018).

Como visto anteriormente, parte do referencial teórico utilizado neste item traz os vários sinônimos que a Teoria do Programa pode assumir. Outros referenciais apontam que uma das possibilidades para estruturar a Teoria do Programa, baseada tanto na relação dos estágios que a compõem, quanto nas atividades e nos mecanismos, e considerando a possibilidade de o programa já apresentar resultados intermediários, é denominada de modelo lógico.

Um Modelo Lógico é uma ferramenta para auxiliar o planejamento, a avaliação e a pesquisa de programas, por meio da articulação de seus componentes, sendo um modelo causal coerente e claramente comunicável, estabelecendo uma sequência lógica e articulada das etapas aos resultados esperados e, ainda, formulando

questões que serão utilizadas na avaliação (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004; Cassiolato; Guerresi, 2010; Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011).

Considerando que “a forma como pensamos sobre a teoria do programa influencia a forma como a representamos”, e vice-versa (Funnell; Rogers, 2011, p. 241, tradução própria), o Modelo Lógico ajuda a esclarecer e explicitar as suposições, identificando as diferenças de perspectiva ou aquelas que não são perceptíveis (Frechtling, 2015). Rossi, Lipsey e Freeman (2004) apontam que, se a construção desse modelo for realizada de forma colaborativa e consensual com as partes interessadas, as questões resultantes desse processo para avaliação serão relevantes e potencialmente importantes.

Há uma variedade de possíveis denominações dos componentes que um modelo possa ter. Outras indicações são melhor detalhadas no Quadro 12, a seguir.

QUADRO 12 - Denominações dos componentes do modelo lógico

Fonte	Componentes ou Elementos
Fitzpatrick; Sanders; Worthen (2011)	Entradas; Atividades; Saídas; Resultados imediatos, intermediários, de longo prazo e finais.
Rossi, Lipsey e Freeman (2004) Funnell e Rogers (2011)	Entradas; Atividades; Saídas; Resultados iniciais, intermediários e de longo prazo.
Brasil (2018b)	Insumos; Processos; Produtos; Resultados e Impactos
Cassiolato e Guerresi (2010)	Recursos; Ações; Produtos; Resultados intermediários e finais.
Morra Imas; Rist (2009)	Entradas; Atividades; Saídas; Resultados e Impactos.

Fonte: O autor (2025).

Como pode ser observado, mesmo com denominações diferentes, os componentes ou elementos do Modelo Lógico fazem referência a um mesmo significado. Assim, um Modelo Lógico pode ser usado para desenvolver a Teoria do Programa (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011), ou ser “empregado por formuladores de políticas públicas para descrever os desdobramentos esperados com a

intervenção” (Brasil, 2018b, p. 140).

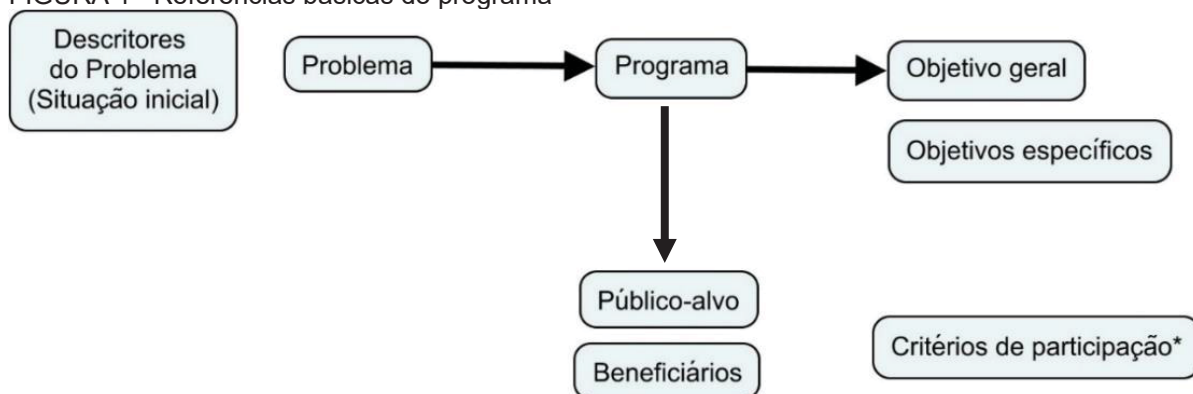
Esses resultados, muitas vezes, estão relacionados com a eficiência das políticas públicas, ou seja, o uso eficiente dos recursos envolvidos no programa (Belloni; Magalhães; Sousa, 2001). Assim, o uso do Modelo Lógico é indicado tanto pelo setor público, por meio de suas agências e fundações de financiamento (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011), quanto setores sem fins lucrativos (Frechtling, 2015; Funnell; Rogers, 2011).

No Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), por meio da Nota Técnica 6, intitulada “Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação”, tinha como objetivo auxiliar a organização de avaliações das políticas públicas que integravam o Plano Plurianual, por meio da construção de modelos lógicos, com a finalidade de melhorar a fundamentação da formulação inicial dessas políticas (Cassiolato; Gueresi, 2010).

Neste roteiro, são apontados três componentes para a construção de um Modelo Lógico: 1) explicação do problema e referências básicas do programa – objetivos, público-alvo e beneficiários; 2) estruturação do programa para alcance de resultados – resultado final e impactos; e 3) identificação de fatores relevantes de contexto (Cassiolato; Gueresi, 2010, p. 7).

Para cada um desses componentes, o roteiro apresenta dois diagramas para o primeiro componente e um diagrama para cada um dos outros dois. Com a finalidade de já auxiliar este trabalho, no desenho da análise que se pretende realizar, serão reproduzidos em sequência e com modificações, por meio das Figuras 4 e 5, os diagramas das Referências Básicas do Programa e da Explicação do Problema.

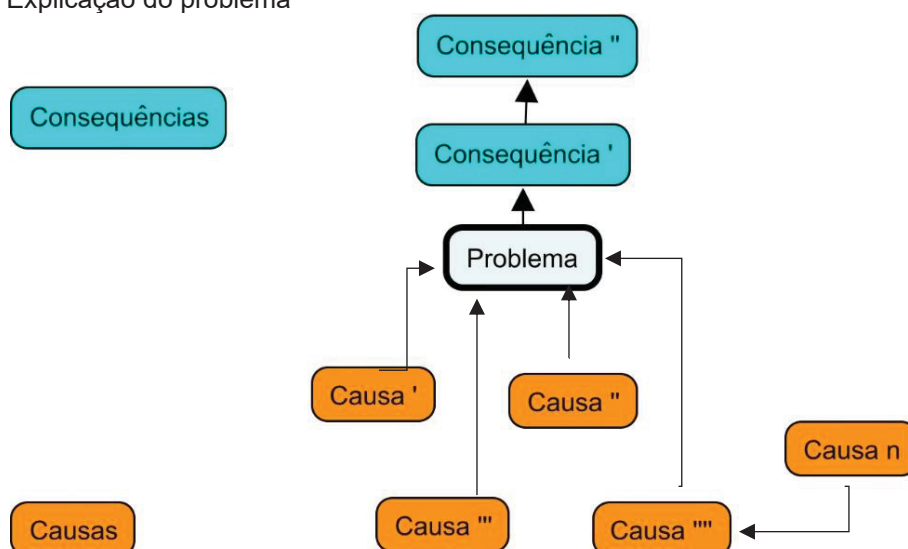
FIGURA 4 - Referências básicas do programa



Fonte: Modificada de Cassiolato e Gueresi, 2010.

Legenda: No documento fonte, o termo utilizado pelas autoras é “Critérios de priorização”.

FIGURA 5 - Explicação do problema



Fonte: Modificada de Cassiolato e Gueresi, 2010.

De forma explicativa e complementar para o entendimento das duas figuras, o público-alvo é aquele representado por quem atende os critérios de participação e os beneficiários, por quem foi atendido pelo programa (Cassiolato; Gueresi, 2010). Na sequência, a conexão e a relação entre os componentes são mostradas por uma série de setas que indicam o direcionamento e as consequências esperadas, as quais representarão as conexões necessárias para entender as causas do problema, o qual vai resultar em um programa. Assim, esse processo deverá auxiliar para afirmar as seguintes condições:

- a) definição clara e plausível dos objetivos e resultados esperados do programa; b) identificação de indicadores relevantes de desempenho, que possam ser obtidos a um custo razoável; e c) comprometimento dos gestores do programa com o que está proposto no modelo lógico (Cassiolato; Gueresi, p. 5).

Para o segundo componente - estruturação do programa para alcance de resultados (resultado final e impactos) - a estrutura lógica de um programa, trazido neste roteiro, pode ser visualizada na Figura 6, a seguir.

FIGURA 6 - Estrutura lógica



Fonte: Cassiolato; Gueresi, 2010

Para cada tipo de recurso aplicado, dentre os necessários para o início do programa, uma ação é exigida. Por sua vez, as ações adotadas pelo programa, as quais “devem estar orientadas para mudar causas críticas do problema, aquelas sobre as quais se deve intervir pelo seu maior efeito para a mudança esperada”, resultam em produtos, “que são bens ou serviços ofertados aos beneficiários do programa”. Esses produtos contribuirão para os resultados intermediários – já com destaque para as mudanças ocorridas nas causas do problema, os quais levarão ao resultado final, “relacionado ao objetivo do programa, refletindo a mudança no problema” (Cassiolato; Gueresi, p. 10).

Por fim, para o terceiro componente - identificação de fatores relevantes de contexto, o roteiro aponta a necessidade da reflexão e análise das influências que o contexto pode proporcionar na implementação do programa. Posto que essas influências podem ser favoráveis ou desfavoráveis para a realização das ações, “esse é um dado importante da realidade do programa, o qual irá permitir conhecer a sustentabilidade das hipóteses assumidas na sua estruturação lógica para o alcance de resultados” (Cassiolato; Gueresi, p. 13).

Já em uma avaliação do tipo *ex post*, o Modelo Lógico permite a comparação dos resultados desejados e os já alcançados pela política. Assim como ocorre na avaliação *ex ante*, nesse tipo, a retomada constante do Modelo Lógico e a afirmação dos indicadores relacionados a ele, contribuirão para a análise da qualidade e da factibilidade da Teoria do Programa (Brasil, 2018b).

Como o objetivo desta pesquisa é avaliar como se deu o processo de implementação do ProfEPT, e, de acordo com a divisão apontada por Imas e Rist (2009), apresentada no Quadro 13, caminho em direção ao uso de partes do Modelo Lógico.

QUADRO 13 - Elementos do Modelo Lógico em relação ao foco na implementação ou resultados

Implementação			Resultados	
Entrada	Atividades	Saídas	Resultados	Impactos

Fonte: Adaptada de Morra Imas; Rist (2004).

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Assim como o conceito de avaliação de políticas públicas é multifacetado, o

processo de implementação dessas políticas também merece atenção do avaliador, devido ao seu caráter dinâmico. Independente das metodologias e abordagens para a realização da avaliação de políticas públicas, a importância está em seus objetivos e usos. Os papéis formativos e somativos da avaliação, com suas características e particularidades, apontam para a melhoria do programa, sua continuidade ou descontinuidade. As diferenças são mais expostas quando se considera o tipo de avaliação – interna ou externa; *ex ante* ou *ex post*; avaliação de processos ou de resultados e impacto, e de monitoramento, enquanto atividade interna, cada qual exigindo uma direção metodológica específica.

Dessa forma, os resultados que a política pública persegue dependem da forma como a mesma é implementada. A literatura apresentada, aponta para a discussão da proximidade entre formulação e implementação. Esta última pode ser analisada pelas abordagens *top-down* ou, *bottom-up*, ou, ainda por uma hibridização entre os pontos fortes das duas abordagens.

Quanto à avaliação da implementação – ou de processos, particularmente o estudo de Chen (2015) merece um destaque. Dependendo do estágio da implementação, o caminho metodológico, por meio de suas abordagens e estratégias, e pelas avaliações construtivas, conclusivas ou híbridas, informa sobre problemas na implementação ou avalia a sua qualidade.

Para tanto, a indicação do estudo de caso, como o método mais indicado para avaliar a implementação, sugere uma abordagem detalhada e contextualizada que permite uma compreensão profunda das nuances e desafios enfrentados durante a execução do programa. É nessas particularidades e complexidades que o estudo de caso se fundamenta. Esse método, ainda que contenha algumas desvantagens, é o que melhor apresenta uma possibilidade de uma avaliação de implementação efetiva. Outra ferramenta complementar ao estudo de caso é a anatomia do processo geral de implementação. Essa ferramenta também merece destaque por dois motivos. O primeiro está atrelado a sua formuladora. Sônia Miriam Draibe, além de teórica do campo de políticas públicas, exerceu atividades em projetos que visavam avaliar políticas públicas, tanto de maneira geral quanto em sua implementação. O outro fator é que a construção de uma metodologia para a avaliação de políticas, realizada por uma brasileira, direciona para a questão de que sua formuladora está mais próxima das peculiaridades e características da sociedade brasileira.

Por fim, foram apresentados a Teoria do Programa e a ferramenta Modelo

Lógico. A primeira, representa um conjunto de princípios, pressupostos e hipóteses que fundamentam a concepção, implementação e avaliação de um programa, descrevendo como o mesmo deve funcionar, quais são os mecanismos (Weiss, 1998) pelos quais se espera que produza seus efeitos e quais resultados são esperados. Em paralelo, o Modelo Lógico é a representação gráfica da Teoria do Programa. Composto pelos insumos, processos, produtos, resultados e impactos de uma política, o Modelo Lógico auxilia a compreender como e por que uma intervenção é eficaz, apresentando a relação entre a política pública e seus objetivos.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A pós-graduação (PG) no Brasil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico do país. Ao longo das últimas décadas, o sistema brasileiro de pós-graduação passou por transformações significativas, expandindo-se tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Com o expressivo crescimento no número de programas e cursos oferecidos, a PG tornou-se um importante vetor de produção de conhecimento e formação de recursos humanos altamente qualificados.

Neste capítulo, reviso a literatura e a documentação legal para apresentar os principais marcos históricos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, de modo geral, antes de me concentrar em sua estrutura atual. Em seguida, apresento os pontos mais importantes presentes nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), buscando ações e estratégias referentes à formação não acadêmica, ou profissional. Apresento também o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), sua evolução, bem como a constituição e a regulamentação dos mestrados profissionais (MP), incluindo parte da produção empírica sobre esses cursos. Apresento ainda as ações de avaliação e autoavaliação da pós-graduação, propostas pela CAPES, destacando os aportes documentais e teóricos que fundamentam esta pesquisa.

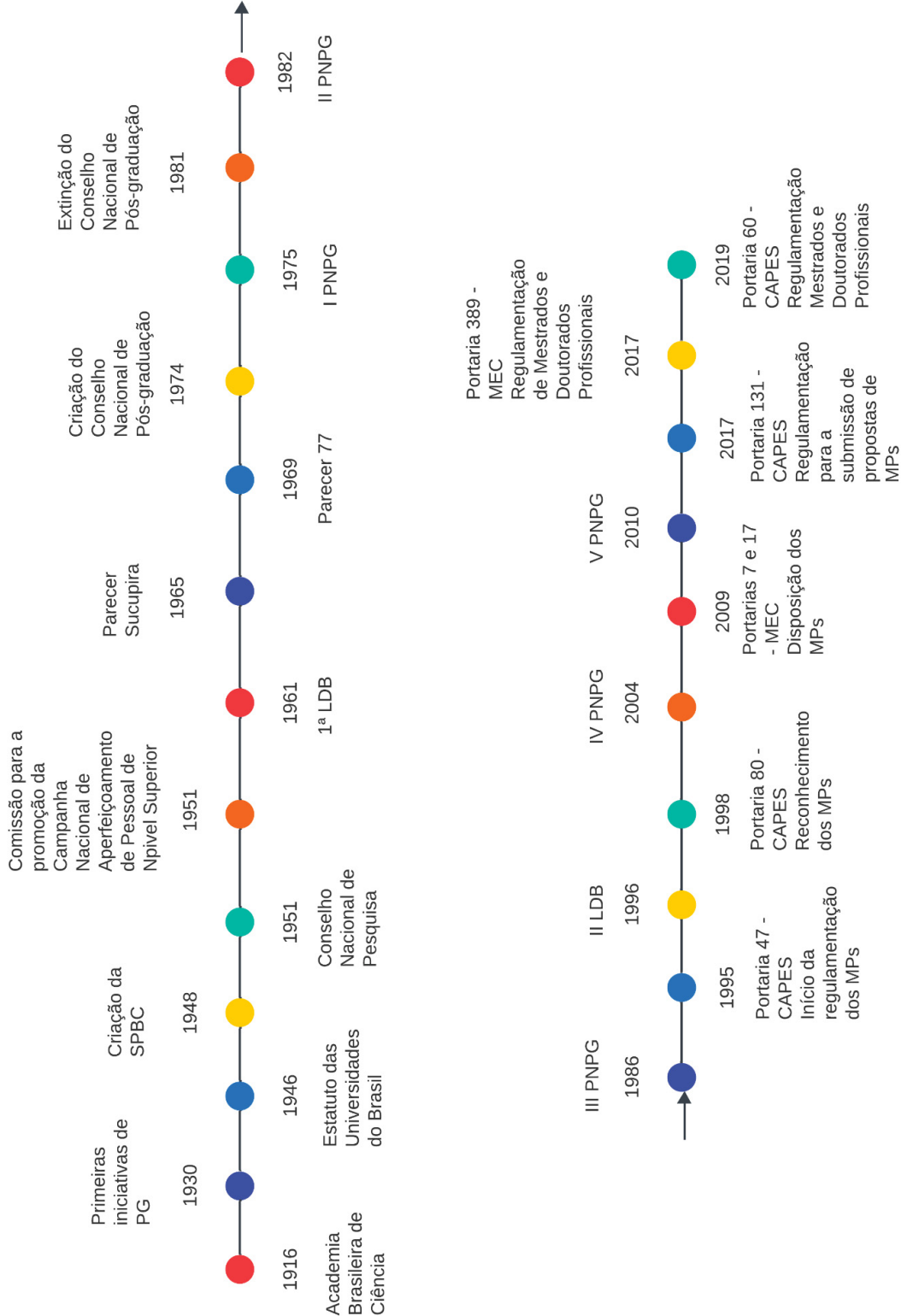
3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS (1946-1968)²⁴

A PG brasileira tem suas raízes em iniciativas pioneiras de algumas instituições de ensino durante a estruturação do sistema nacional de ensino superior, antes das políticas governamentais dos anos 1930. Até a promulgação da Constituição de 1946, que dispunha sobre a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, mantendo o que já constava nas constituições anteriores, a formação avançada de cientistas e pesquisadores se dava por meio de cooperação técnica e financeira (Córdova; Gusso; Luna, 1986) e das visitas de professores estrangeiros, nas instituições que já se buscavam modernizar os padrões de trabalho e de ensino, nessa modalidade (Balbachevsky, 2005).

²⁴ Não são trazidos todos os apontamentos temporais sobre a PG brasileira. O intervalo utilizado aqui se justifica pela temporalidade dos fatos, contextos e normatização legal, que marcaram a institucionalização da PG no Brasil.

Na Figura 7, apresento uma linha do tempo elaborada por mim, que representa não só o caminho traçado nesta pesquisa com os fatos que marcaram a PG brasileira, mas também os momentos de institucionalização e regulamentação dos MP no Brasil.

FIGURA 7 - Linha do tempo da PG com destaque aos MP



ELABORAÇÃO: o autor (2025).

No entanto, conforme observado por Balbachevsky (2005), essas intenções iniciais tiveram pouco impacto no sistema educacional brasileiro. Com o tempo, a interpretação dos objetivos da educação superior mudou, culminando na aprovação do Estatuto da Universidade do Brasil, pelo Decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946, marcando o reconhecimento e o início da trajetória da PG no Brasil (Cury, 2005).

Importante salientar que, em um sentido de retomada histórica, tendo como base a informação divulgada na página oficial do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a criação da Academia Brasileira de Ciências, em 1916, cuja ênfase estava na discussão sobre temas referentes ao desenvolvimento científico, à pesquisa e ao ensino superior brasileiro e a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em 1948, em um contexto histórico – o fim da segunda guerra mundial, com a tomada de consciência “da necessidade imprescindível de incentivar a ciência para promover o desenvolvimento social e econômico”, também foram importantes ações da sociedade civil organizada que embasaram a institucionalização da PG brasileira^{25;26}.

No que se refere às ações do Estado, também é importante destacar duas iniciativas importantes. Primeiro, a criação do Conselho Nacional de Pesquisas, por meio da Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951 (Brasil, 1951a), cujo objetivo era a promoção e estímulo do desenvolvimento da investigação científica e tecnológica²⁷. No mesmo ano, foi instituída, por meio do Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951b), uma comissão para a promoção da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essas ações tinham como objetivo

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historico>.

²⁶ Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/a-sbpc/historico/historia/>.

²⁷ O Conselho tinha como competências: a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior; b) estimular a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados; c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior; d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores; e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos; f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interesse comum; g) emitir pareceres e prestar informações sobre assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial; h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos (Brasil, 1951a).

comum apoiar o desenvolvimento nacional e científico (Gouvêa, 2012; Cury, 2020).

Em 1961, após 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei n.º 4.024, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1961b). Embora esse dispositivo representasse um certo avanço legislativo, conforme aponta Romanelli (2014), em sentido geral, não ocorreram mudanças significativas em todo o sistema educacional brasileiro. Com relação à PG, ainda persistia a ausência de uma melhor definição para a institucionalização dos cursos elencados nesta lei. Assim, para responder a essa lacuna, o Ministério da Educação e Cultura solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE) um “pronunciamento definindo e verificando a possibilidade de regulamentação dos mencionados cursos de pós-graduação” (Saviani, 2020, p. 17).

Em decorrência dessa solicitação, a Câmara do Ensino Superior publicou o Parecer n.º 977/65, conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965)²⁸. Embora tenha direcionado um item específico para responder à necessidade de definição da PG, o documento, com forte influência de experiências internacionais, discutia, em tópico específico, sobre as formas como esta etapa de ensino era tratada na 1ª LDB. Além, disso, o parecer trazia uma clara apresentação das características essenciais dos cursos de mestrado e doutorado no país.

E, já apontando os limites dos cursos de graduação, indicava a urgência da institucionalização dos cursos de PG, defendendo que

A PG torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação (Brasil, 1965, não paginado).

O Relator apontava, ainda, a necessidade de aproximação da PG com a expansão da indústria brasileira, pois a mesma requeria um “número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação” (Brasil, 1965, não paginado).

Nesse sentido, é importante o entendimento do contexto político-institucional

²⁸ O Parecer Sucupira recebe este nome em virtude do seu relator, Newton Lins Buarque Sucupira. O documento foi assinado por Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel e pelo presidente da Câmara de Educação Superior, Antonio Ferreira de Almeida Júnior (Brasil, 1965).

em que esse documento foi produzido, que, conforme Kuenzer e Moraes (2009), se qualifica através da seguinte citação:

Chamamos a atenção para o ano em que foi elaborado o Parecer: 1965, o segundo do regime militar. Não foi casual. De fato, um dos acontecimentos aparentemente mais contraditórios da história recente do Brasil tenha sido talvez o *boom* experimentado pela PG brasileira, sobretudo a partir de 1970, quando um número significativo de seus cursos se consolida ou se constitui, com franco apoio do regime, então em seus mais difíceis anos de chumbo (Moraes, 2002). Naquela época, as políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições brasileiras de ensino superior foram consequência, também, de uma aliança tácita - e quase sempre conflituosa - entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda. Os dois grupos tinham em comum o nacionalismo e a crença compartilhada nos poderes da ciência e da tecnologia (Schwartzman, 2001) (Kuenzer; Moraes, 2009, p. 180).

Retomando a necessidade de regulamentação da PG, em 1969 foi publicado o Parecer n.º 77, oriundo do CFE e, também, relatado por Newton Sucupira (Brasil, 1969). De acordo com Saviani (2020), o documento, intitulado “Normas do Credenciamento dos Cursos de PG”, apresentava as exigências para credenciamento de cursos de PG, retomando as indicações anteriormente aprovadas no Parecer n.º 977/65, representando, assim, a regulamentação da implantação da PG. Para Martins (2002), nos primeiros cinco anos de vigência deste parecer,

foram analisados 202 pleitos de credenciamento de cursos, sendo que destes 101 foram colocados sob diligência pelo CFE; a maioria deles era proveniente de instituições com PG previamente existente e que não se enquadrava nas novas normas estabelecidas pelo CFE (Martins, 2002, p. 72).

Esses números representaram, como será visto mais adiante, o início do interesse dos estabelecimentos de ensino superior em ministrar cursos de PG e o crescimento constante da oferta desses cursos. A primeira dessas constatações se deu, como visto, em um curto período temporal entre os dois pareceres e no período histórico em que esses documentos foram publicados. Com o golpe militar ocorrido em 1964, as finalidades da educação superior, de modo geral, e da PG, em específico, sofreram grande influência relacionada aos interesses do regime instalado no país (Kuenzer; Moraes, 2009)²⁹.

²⁹ Kuenzer e Moraes (2009, p. 181) apontam que entre os planos do regime militar “estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção de usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações”.

Como mencionado anteriormente, o Parecer Sucupira já havia apontado os limites dos cursos de graduação para o desenvolvimento de pesquisas. Além disso, “para atingir os objetivos de segurança e desenvolvimento, os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado em nível de graduação” (Oliven, 2002, p. 40). Cordova, Gusso e Luna (1986, p. 19) apontam que, devido a essa expansão, neste período, houve “um efeito decisivo sobre a demanda por PG, na medida em que passa a existir uma pressão por diferenciação dos graus educacionais obtidos para o acesso a empregos hierarquicamente superiores”. Desses apontamentos, na mesma direção, resulta o entendimento de que

A importância dada ao desenvolvimento econômico fez com que os militares brasileiros incentivassem a formação de recursos humanos de alto nível, para atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade (Oliven, 2002, p. 40).

Isso ocorreu em virtude de uma série de embates entre os interesses da sociedade civil organizada e do regime instalado no Brasil, aliada à necessidade de uma reforma universitária (Saviani, 2010; Martins, 2002). Nas palavras de Florestan Fernandes, essa reforma sempre foi sabotada e impedida pelo governo militar. Em 1968, foi criado um Grupo de Trabalho, cuja resposta resultou em um relatório apressado que, mesmo elaborado por intelectuais, deixou de apresentar uma “imagem institucionalmente válida da universidade” (Fernandes, 2020, p. 300-301).

Esse relatório foi a base para a formulação da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968 – conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior, as quais deveriam ser articuladas com a escola média (Brasil, 1968). Mesmo com essa breve apresentação da ementa, este documento manteve, conforme pode ser visto a seguir, no que se refere à PG, a essência e a separação já trazidas pela redação da LDB, além de dar continuidade ao embate, particularmente relacionado à educação superior, entre os interesses dos professores e do regime militar³⁰.

De acordo com o Art. 69 da 1ª LDB (1961b), como já enfatizaram Cury (2020)

³⁰ Saviani (2010, p. 9) aponta que esta lei “procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”.

e Saviani (2020), poderiam ser ministrados, nos estabelecimentos de ensino superior, os seguintes cursos:

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; **b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;** c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961b, grifo próprio).

E, de acordo com o Art. 17, da Lei da Reforma Universitária (Brasil, 1968), a oferta de cursos pelas universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior estava relacionada às seguintes modalidades

a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular; **b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;** c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes; d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos (Brasil, 1968, grifo próprio).

Como pode ser observado, já havia a separação daquilo que passou a ser nomeado, pelo Parecer Sucupira, como *stricto* e *lato sensu* – mesmo sem a citação direta desses termos nos dois instrumentos legais. O que esta última lei tratou de “delimitar” foi a questão que caberia ao CFE a conceituação e a definição de normas gerais para a organização dos cursos de PG (Brasil, 1968)³¹. Para Schwartzman (2015), a implementação desta lei não levou em consideração dois fatores: a crescente procura pelo ensino superior, devido à expansão do ensino secundário, e o interesse de grupos sociais, antes ausentes dos processos formativos.

Assim, para atender a esses fatores, as autoridades governamentais permitiram que houvesse a proliferação de instituições privadas sem, no entanto, estabelecer um controle de qualidade, resultando, assim, no afastamento “do modelo de universidade de pesquisa que, pela legislação, deveria ser adotado por todos”

³¹ Tanto o Art. 17, acima citado, quanto esta última consideração foram revogados pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que, no Art. 44, definia que: “A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: [...] **III - de PG, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino** [...]” (Brasil, 1996, grifo próprio).

(Schwartzman, 2015, p. 340).

Outro fator a ser considerado, relacionando os resultados esperados da Reforma Universitária e o papel atribuído ao CFE e a CAPES, estava no fato de que

A nova legislação exigia que os professores só poderiam ser contratados e promovidos se tivessem as necessárias qualificações acadêmicas, e as universidades eram incentivadas a criar e expandir seus programas de PG (Schwartzman, 2015, p. 344).

Considerando que todos esses instrumentos legais e fatos históricos, localizados entre 1946 e 1968, representaram esforços para que a PG fosse institucionalizada no país, respondendo às necessidades de formação de pessoal qualificado e de desenvolvimento científico, o próximo item tem como objeto os Planos Nacionais de PG, representando a ação estatal, na busca pela organização e regulação do sistema de PG nacional.

3.2 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Uma das ações para a execução dos objetivos do Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951, era a promoção da instalação e “expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos *post-graduados*” (Brasil, 1951b). Já o Decreto n.º 50.737, de 7 de junho de 1961, que tratava da organização da Campanha, atribuiu à CAPES a incumbência de administrar as “bolsas de estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil” (BRASIL, 1961a)³². Essa ação foi alterada pelo Decreto n.º 53.932, de 26 de maio de 1964, que passou a vigorar com a seguinte redação: “a administração das bolsas de estudo oferecidas pelo Governo Brasileiro a elementos estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil” (Brasil, 1964).

Como já mencionado, o início da oferta da PG se deu de maneira isolada por algumas instituições. Considerando a definição da PG, exposta no Parecer 977/65, e a regulamentação, apresentada no Parecer 77/69, com a intenção estatal para o apoio aos “estudos pós-graduados”, de acordo com os decretos e leis citados, havia, ainda, a necessidade de uma melhor definição dessa ação. Em virtude disso e do exposto

³² É neste regramento que aparece, pela primeira vez, a sigla CAPES, mas ainda fazendo referência ao termo “Campanha”. Somente com a publicação do Decreto n.º 74.299, de 18 de julho de 1974 há alteração do nome para tal como é conhecido atualmente (Brasil, 1974).

no Decreto n.º 73.411, de 4 de janeiro de 1974, que instituíu o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), e lhe atribuía a elaboração do PNPG. O CNPG era um “órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de PG e sua execução” (Santos; Azevedo, 2009, p. 537).

Assim, em 1975, foi publicado o I PNPG, com vigência para o período de 1975-1979, cujos objetivos eram: a) institucionalização do sistema de PG; b) elevação dos padrões de desempenho e c) planejamento da expansão (Brasil, 1975). Esses objetivos foram influenciados pelo Parecer 977/65, que distinguiu os níveis de formação – mestrado e doutorado, e modalidades *stricto* e *lato sensu*, e pela necessidade de formação de recursos humanos para atender aos setores modernos da economia (Martins, 2002). Considerando que o processo de expansão da PG havia sido espontâneo, Kuenzer e Moraes (2009, p. 181-182), apontam que o mesmo era tido como “objeto de planejamento estatal, uma vez que a PG é parte integrante do sistema universitário [...] constituindo-se, portanto, em questão de Estado”.

Considerando a necessidade de capacitação docente e o papel da CAPES na qualificação do ensino superior e da participação na elaboração do PNPG, por meio da ampliação da competência das instituições para a formação de novos docentes, pesquisadores e outros profissionais, e do estabelecimento da centralidade da PG para essa formação, atender a essa demanda foi uma das estratégias principais desse plano (Brasil, 1993b; Kuenzer; Moraes, 2009; Ribeiro, 2016; Ivashita; Vieira, 2017; Neto; Trevisol; Almeida, 2021)³³.

Para Martins (2002), a capacitação de professores de nível superior era crucial, pois esse nível de ensino era visto como responsável pela preparação de recursos humanos para a sociedade e para outros níveis de ensino, enquanto à PG cabia a responsabilidade de formar recursos humanos para o ensino superior. Tanto que, do ponto de vista estratégico e operacional, esse plano foi idealizado para ser integrado às políticas educacionais e científicas, representadas pelo II Plano Nacional de Desenvolvimento, por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil, 1975; Martins, 2002; Cury, 2005).

De acordo com Hostins (2006, p. 137-138), essas funções, representadas pelas estratégias de ação, tiveram duas consequências. A primeira, evidenciando o

³³ Essa competência da CAPES foi atribuída pelo Decreto n.º 74.299, de 18 de julho de 1974 (Brasil, 1974).

contexto político-institucional, aponta que “o padrão qualitativo da pós-graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo regime militar, se expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país”. A segunda consequência, segundo o autor, foi “a burocratização das universidades que, transformadas em pesadas organizações, exigiam a consequente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos programas de pós-graduação”.

Martins (1991) e Zucco (1996) apontam que, nesse contexto, houve abundante transferência de recursos governamentais, resultando no aumento dos cursos de PG e na instalação de laboratórios e centros de pesquisa³⁴. Com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1981, a elaboração do II PNPG coube à CAPES, que passou a ser responsável não só por seus objetivos originais, mas também pela formulação dos planos nacionais de PG que seriam publicados³⁵.

Diferentemente do que ocorreu com o contexto do repasse de recursos para a PG, quando da publicação do I PNPG, a retração econômica e a contenção orçamentária pautaram a publicação do II PNPG, para o período de 1982 a 1985 (Martins, 1991; Martins, 2002). Em virtude desse fato, devido à dependência excessiva de recursos extraorçamentários e à sujeição a cortes repentinos de financiamento (Brasil, 1982), houve um redirecionamento dos objetivos, em relação aos expostos no I PNPG, principalmente com a redução da intenção expansionista, para a ênfase para acompanhamento e avaliação dos cursos de PG (Martins, 1991; Cury, 2020)³⁶.

Com a abertura política, resultado do fim da ditadura militar, ocorreu a publicação do III PNPG, para o quadriênio 1986-1989. Considerando as diretrizes elencadas no I e II PNPG, este Plano tinha como objetivos

- a) a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de PG; b) institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da PG; c) a integração da PG no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (Brasil, 1986, p. 195).

³⁴ Posto que esse Plano representou um grande avanço, tanto no sentido da organização e expansão quanto do financiamento do sistema nacional de PG, no entanto, como será detalhado, não houve a manutenção de uma regularidade sequencial entre as vigências, as publicações e os períodos dos PNPG seguintes. Mas é importante considerar que, a cada plano publicado, percebe-se um melhor detalhamento das ações e estratégias relacionadas, diretamente, ao contexto político, econômico e social à época de cada publicação.

³⁵ A extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação se deu com a publicação do Decreto n.º 86.791, de 28 de dezembro de 1981.

³⁶ Em virtude da intenção desta pesquisa, a ênfase à política de avaliação da CAPES será trazida em item específico, neste capítulo.

Segundo Oliveira e Fonseca (2010 *apud* Alves; Oliveira, 2014), o III PNPG “enfativava o papel da PG no desenvolvimento nacional. Requeria-se a formação de recursos humanos de alto nível, visando à independência econômica, científica e tecnológica para o País”³⁷. Com o processo de consolidação da avaliação alcançado no II PNPG, houve a necessidade de construir uma maior articulação entre a CAPES e CNPq (Martins, 2002). As funções estabelecidas e os objetivos específicos de cada uma dessas agências tinham por finalidade a construção da autonomia para a PG.

Dessa forma, de acordo com Alves e Oliveira (2014, p. 366), essa articulação tornou-se “uma política de Estado, contando com a efetiva participação dos docentes da PG, dos pesquisadores e das entidades científicas das diferentes áreas do campo científico-universitário”.

Devido ao contexto político do fim da década de 1980, quando o último ano do primeiro mandato civil após o fim do regime militar ultrapassaria, a princípio, o último ano de vigência do III PNPG, não houve a publicação de um novo plano em 1989, seguindo-se, assim, durante a década de 1990. De acordo com França (2012),

No âmbito da PG, ao longo dos anos 90, a CAPES promoveu discussões para a construção do IV PNPG. A Comissão Mista CAPES/CNPq, que elaborou documento preliminar para a construção do V PNPG, apontou os principais acontecimentos articulados pela CAPES em torno da elaboração do IV PNPG: distribuição junto à comunidade acadêmica do documento Discussão da PG Brasileira (1996), realização de um Seminário Nacional para discussão das propostas (1996), edição especial do INFOCAPES com sínteses dos relatores do seminário, recebimento do Documento Final consolidado (1997), seminário PG: enfrentando novos desafios (2000) e resultados do Seminário de 2000 publicados em número especial do INFOCAPES (2001). As discussões realizadas nesses encontros e as publicações resultantes deles se constituíram no espaço em que a PG foi pensada nos anos em que não houve um PNPG vigorando (França, 2012, p. 55-56)³⁸.

Analisando as atividades realizadas neste período, implementadas com a intenção de promover a expansão do sistema de PG no país, Ramalho e Madeira

³⁷ OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A PG brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. F. (Org.). **Pós-Graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 15-52.

³⁸ Na publicação, para consulta pública, da versão preliminar do PNPG 2024-2028, a CAPES traz uma linha do tempo na qual indica que o IV PNPG 1996-2004 não foi publicado. Nessa versão, a Fundação nomeia o plano para o período 2005-2010, como sendo o V PNPG e, para o período 2011-2020, como sendo o VI PNPG (BRASIL, 2024, p. 9). No entanto, tendo em vista que não houve a publicação do IV PNPG, não o considero na ordem numeral apresentada. Assim, neste trabalho os PNPG e períodos considerados são: I PNPG 1975-1979; II PNPG 1982-1985; III PNPG 1986-1989; IV PNPG 2005-2010; V PNPG 2011-2020 e VI PNPG 2024-2028. Este último, como informado no início desta nota, ainda em versão preliminar.

(2005) destacam,

a) intensificação da capacitação docente das instituições de ensino superior, priorizando os estabelecimentos universitários para atender à expansão do ensino de graduação e à elevação de sua qualificação acadêmica; b) formação de profissionais de alto nível para atender às demandas dos diversos mercados de trabalho nos setores públicos e privados; c) redução do tempo de titulação médio na pós-graduação, julgando-se que os tempos são elevados em razão do próprio modelo sequencial em que se tem o mestrado como etapa prévia e obrigatória para o doutorado, faltando uma visão ampla de programa de PG; d) reorganização da estrutura de financiamento da PG; e) aprimoramento constante da qualidade dos programas, utilizando um modelo de avaliação pautado em indicadores internacionais; f) proposição de ações para reduzir o desequilíbrio regional por intermédio de estratégias que promovam a fixação de competências acadêmicas e de pesquisa (Ramalho; Madeira, 2005, p. 74).

Em 2003, logo após a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, foi nomeada uma nova Comissão Mista, da CAPES e do CNPq, com o objetivo de desenvolver a PG e da área de Ciência e Tecnologia. Essa comissão elaborou um relatório que serviu de base para a elaboração de um novo PNPG (França, 2012). Em 2004, a CAPES realizou uma ampla consulta a quadros qualificados da comunidade científica e acadêmica (Hostins, 2006) e o resultado, então, foi a publicação do IV PNPG, para o período 2005-2010. Esse plano

incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo do desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país. Nele, a educação é uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao potencial científico-tecnológico nacional (Ramalho; Madeira, 2005, p. 74)

Nesse Plano, de acordo com França (2012), a CAPES aponta o papel do Estado, como responsável principal pelo financiamento desse sistema e, como objetivo fundamental, o crescimento equânime do SNPG, o qual se daria por meio de quatro eixos:

a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (Hostins, 2006, p. 149)

É neste plano que há direcionamento específico para a adoção de novos modelos de formação. No entanto, para a adoção destes modelos, os desafios elencados neste PNPG são

a) Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; b) Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico; e, c) Atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento (Brasil, 2004, p. 43).

Em decorrência do exposto no segundo desafio, o Plano tinha como um dos seus objetivos a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Conforme Hostins (2006), a CAPES

assume que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação: a *acadêmica* – cujo propósito é o de formar pesquisadores, consubstanciada na oferta do doutorado – e a *profissionalizante* – que forma profissionais para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação de conhecimentos e métodos científicos atualizados (Hostins, 2006, p. 147, grifos no original)³⁹.

Por fim, em 2010, foi publicado o V PNPG, para o período de 2011 a 2020. Conforme Trevisol, Fávero e Almeida (2019, p. 310), esse plano foi elaborado em um contexto promissor para o país, fomentado pelo “crescimento do setor agrícola, pela descoberta do pré-sal, pela mudança da curva demográfica e pela mudança social que tem implicações para uma nova classe de jovens esperançosos por produtos culturais e para o acesso ao ensino superior”.

Como o próprio documento apontava em sua introdução e como foi destacado por esses autores, “trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, e aí incluindo o ensino superior” (Brasil, 2010). Esse Plano, retomando algumas ações dos anteriores e dando ênfase para outras questões, direciona seus objetivos para a

expansão e correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento da modelo de avaliação da CAPES, incentivo à interdisciplinaridade e a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades

³⁹ Na leitura do artigo de Hostins (2006), o qual é um dos artigos que buscam analisar os PNPG, a autora faz referência a um documento intitulado “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação **profissionalizante** e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento”, Nas referências, a autora aponta que esse documento foi publicado pela CAPES **em 2001**. No entanto, na busca desse documento, o que encontrei foi um intitulado “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação **profissional** e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento”, o qual fora publicado no Boletim Informativo INFOCAPES – v. 10, n. 1, de **janeiro/março 2002**. Trago a análise desse documento, também, no próximo item.

de educação (Alves; Oliveira, 2014, p. 370)⁴⁰.

Como tentou ser apresentado, a atuação da CAPES, enquanto agente responsável pela elaboração dos Planos Nacionais de PG, aliada à sua influência no campo científico e do ensino superior no Brasil (Azevedo; Oliveira; Catani, 2016), representa um papel significativo para a construção do SNPG, o qual, resulta no desenvolvimento do país e na busca pela melhoria constante das pesquisas desenvolvidas na PG (Neto; Trevisol; Almeida, 2021)⁴¹.

3.3 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS⁴²

A institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é classificada por Neto, Trevisol e Almeida (2021) em três fases específicas.

A primeira fase denominada de implantação e expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação tem início na década de 1960 e prolonga-se até o final da década de 1970. A segunda fase alcunhada de consolidação da pós-graduação ocorre durante a década de 1980, momento histórico em que transcorre a consolidação dos cursos de pós-graduação, retração da expansão dos cursos e racionalização de recursos. A terceira fase designada de avaliação institucional dos programas é caracterizada pela busca de novos modelos ou estrutura de cursos de pós-graduação e pela moderada expansão de cursos e vagas (Neto; Trevisol; Almeida, 2021, p. 1993).

Com o crescente número de cursos e também em conformidade com as diretrizes apontadas no Parecer 977/65 e no I PNPG, surgiu a necessidade de institucionalizar um sistema de PG. As prerrogativas deste parecer, como anteriormente apresentado, e a necessidade de resposta às expectativas do Ministério da Educação quanto aos motivos para a regulamentação dos cursos de PG, já delineavam um modelo de sistema, baseado no existente nos Estados Unidos. Esse documento trazia a institucionalização deste sistema, o qual teria a seguinte composição

⁴⁰ Para uma visão mais detalhada e crítica deste Plano, ver: BARRETO, F. C. S.; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. *In: Educação em Revista*. v. 28. n. 03. p. 17-53, set. 2012.

⁴¹ A CAPES publicou uma versão preliminar para consulta pública do PNPG 2024-2028, em 21/12/2023.

⁴² Como o objetivo deste item é apresentar a entrada dos MP no SNPG, descarto, dos resultados de busca nos portais, os artigos que tratavam desses cursos em formação específica, considerando, assim, aqueles que estivessem diretamente atrelados a analisar as características gerais dessa nova modalidade.

a) Conselho Nacional de Pós-Graduação, como órgão colegiado interministerial, com funções de formular a política geral de pós-graduação e coordenar a sua execução; b) Conselho Federal de Educação, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com funções de normalizar os procedimentos jurídicos gerais e credenciar os cursos; c) Departamento de Assuntos Universitários - DAU, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, com função de executar as políticas e programas; d) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, como órgão da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, com funções de assessorar a formulação da política de desenvolvimento científico e tecnológico, coordenar e apoiar as atividades de produção científica; e) outros órgãos e agências, governamentais ou não, com funções de apoio e estímulo às atividades de pesquisa e formação de recursos humanos; e f) instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa, públicos e privados, onde houver cursos de PG, com atribuições diretamente relacionadas ao funcionamento dos cursos (Brasil, 1975, p. 127-128)⁴³.

Como já havia ocorrido um processo de aceleração dos cursos no ensino superior, o desenvolvimento deste sistema teve seu ponto de partida, mais acentuado, a partir de 1969,

dentro de um quadro que, moldado pelo movimento revolucionário de 1964, estabeleceu uma nova ordem política que, por ações rápidas e efetivas, pretendia apresentar resultados que justificassem sua implantação, particularmente no domínio econômico (Martins, 1991, P. 94)

Dessa forma, a partir de sua composição e desse contexto, a prerrogativa deste sistema deveria refletir uma certa padronização para a coordenação, o planejamento e a implementação dos cursos de PG, os quais seriam desenvolvidos para definir, de forma clara, as responsabilidades e os papéis institucionais, resultando, assim, em um sistema estável (Brasil, 1975).

Ainda que as políticas de PG estivessem inseridas em um ambiente político cercado por incertezas, relacionadas às ações da ditadura militar instalada no país entre 1964 e 1985, o número de programas de PG aumentou gradativamente, salvo alguns intervalos com pequenas variações, como será visto mais adiante. No entanto, somente a partir de 1994 é que se pode perceber certa estabilidade do sistema⁴⁴.

Conforme Martins (1991), a crescente ênfase e a necessidade de formação de recursos humanos atendiam a duas perspectivas: a formação de mão de obra especializada para atender aos novos empregos criados e a formação de cientistas,

⁴³ Foi realizada uma pesquisa na tentativa de encontrar documentação específica legal, na forma de decretos ou portarias que, efetivamente, tratasse da institucionalização do Sistema Nacional de PG. No entanto, tal procedimento resultou infrutífero.

⁴⁴ Essa estabilidade é referenciada pelo fato de que, por decisão do governo de Fernando Collor de Mello, por meio de Medida Provisória, a CAPES foi extinguida em 1990. Em 1992, esse mesmo governo “recriou” a Coordenação, dando, a ela, o status de fundação.

pesquisadores e técnicos.

Apesar das boas razões que legitimaram a quantificação e a qualificação dos resultados desse sistema, “marcado por rigoroso processo de reconhecimento de programas e de avaliação e alto grau de flexibilidade organizacional” (Santos; Azevedo, 2009, p. 535), as decorrências advindas da implantação dos cursos de PG, como já dito, ocorrida através de ações pontuais, resultaram, naquele momento, na concentração geográfica da oferta de cursos e no distanciamento em relação ao setor produtivo (Picanço, 1996).

Essas questões já haviam sido elencadas já no Parecer 977/65, e nos I e II PNPG. Esse desafio estava representado, em parte, na questão primeira do financiamento dos cursos de PG. Para Martins (1991),

O surgimento de tais cursos, porém, em boa medida se fez de modo exógeno ao conjunto das instituições em que eram implantadas, dado que os recursos necessários ao seu desenvolvimento provinham de órgãos governamentais não diretamente comprometidos com o orçamento básico das universidades. Desta forma, os centros de PG poderiam ser tidos como "ilhas" dentro das instituições, formados por docentes e pesquisadores com sofisticada formação no exterior ou no País, cujas atividades, exceção feita aos salários, eram financiadas por órgãos externos (Martins, 1991, p. 97, grifo do autor),

Para resolver esses problemas, e dada a natureza das ações estatais e políticas para a PG, foram adotadas políticas para a criação e a implantação de universidades federais, além do repasse de recursos da CAPES e do CNPq para a expansão da PG e da pesquisa (Oliveira, 2015).

Dessa forma, havia a necessidade de responder a essas demandas, pois a intenção era, além da “nacionalização” da PG, mesmo que ainda não houvesse uma política nacional bem estruturada, aproximar essa política das políticas da área educacional, de forma geral, e das de Ciência e Tecnologia, principalmente. Com a publicação dos PNPG, essa resposta veio por meio da própria consolidação do sistema de PG.

Ainda que as funções indicadas nos I e II PNPG tenham sido construídas a partir de um diagnóstico da PG, com a “análise do processo de crescimento e construção de indicadores necessários à expansão do sistema” (Bittar, 2007, p. 106), esses pontos iniciais visavam mostrar que, além da capacitação, propriamente dita, a integração da PG ao sistema universitário e a necessidade de evitar as disparidades regionais (Hostins, 2006), deveriam ser consideradas, caracterizando, assim, a

formalização deste sistema.

A organização administrativa do sistema de PG apontava, como eixo estruturante de sua consolidação, a elevação de seu próprio desempenho e de sua expansão, cuja finalidade seria cumprir suas funções com maior eficácia. O documento indicava ainda que “as políticas e programas decorrentes sejam representativos em sua concepção e adoção a nível de universidade ou instituição de ensino, como condição essencial de compromisso no plano educacional” (Brasil, 1975, p. 162).

Para tanto, com relação ao sistema de PG, o plano considerava essencial e viável as seguintes diretrizes

1ª – institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável; 2ª – elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos; 3ª – planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico (Brasil, 1975, p. 126).

Como visto, a preocupação estava pautada nas questões relativas à regularidade do sistema, ao financiamento, à qualidade dos cursos e ao planejamento de sua expansão. Dessa forma, de acordo com Martins (2002, p. 78), “a estrutura acadêmica da PG foi construída a partir de procedimentos bem-definidos”, o que caracteriza a segunda fase da institucionalização do SNPG, apontada no início deste item.

Em relação à terceira fase, principalmente no que se refere às possibilidades de modelos de cursos de PG *stricto sensu*, o III PNPG apontava que, em certas áreas de estudo, as atividades pedagógicas ou relacionadas à aplicação profissional não recebem a devida valorização, independentemente da qualidade ou relevância do conteúdo científico envolvido. Isso impediria a interação entre a PG e o setor produtivo. De acordo com o documento, essa interação poderia ser estimulada e aprimorada por meio da oferta de disciplinas que abordassem conteúdos relevantes para a prática profissional e aplicada, permitindo uma integração mais eficaz entre o conhecimento acadêmico e as demandas do mercado de trabalho (Brasil, 1986).

Para atender a essa demanda, a CAPES dá início à discussão sobre novos

modelos de cursos nesta etapa⁴⁵. Dessa forma, proponho uma divisão temporal para apresentar o contido no Boletim Informativo INFOCAPES, as ações do Estado, representadas por regramentos editados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela CAPES, publicações e a análise realizada de produções acadêmicas acerca do tema^{46;47}.

Em 1993, a CAPES apontava para a necessidade de atender às prerrogativas indicadas pelo II PNPG – 1982-1985, buscando modalidades de mestrado e doutorado com características diferentes das atuais (Brasil, 1993a). Em outro momento, a CAPES entendia que “as novas demandas originadas pela expansão do sistema produtivo e pela estrutura de empregos no País exigem a incorporação, ao sistema pós-graduado, dos cursos mais profissionalizantes” (Brasil, 1993b, p. 11). Na mesma linha, Maria Andréa Loyola, então presidente da CAPES em 1994, apontava que

o outro aspecto é que desenvolvemos uma pós-graduação basicamente voltada para a formação acadêmica e deu-se pouca atenção à formação de outras categorias de profissionais - além dos docentes e pesquisadores - que o mercado exige cada vez mais devido à expansão do sistema produtivo e à diversificação da estrutura de empregos (Loyola, 1994, p. 6).

Dessa forma, a preocupação de uma nova flexibilização da oferta dos cursos *stricto sensu* continuava presente nas atribuições da CAPES, tanto que o assunto é retomado por Abílio Afonso Baeta Neves, presidente da CAPES, em 1995. Para ele,

as profundas transformações econômico-sociais experimentadas pela sociedade brasileira nas últimas décadas, processo este que tem implicado sensível expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, têm também acarretado o surgimento de novas demandas de formação de profissionais de alto nível que não irão, necessariamente, atuar na vida acadêmica (Neves, 1995, p. 16).

Em 1995, a CAPES dá início ao processo de regulamentação dos MP com a publicação da Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995 (Brasil, 1995), cujo objetivo

⁴⁵ Na verdade, é difícil encontrar quando começam essas discussões. Na busca na documentação institucional, principalmente nas atas da CAPES que trouxessem alguma informação sobre essas discussões, não foi alcançado um resultado bom. Assim, toda informação trazida aqui advém do Boletim Informativo INFOCAPES. Nos números do INFOCAPES, os pontos tratados são atendimento às demandas sociais, de desenvolvimento, da necessidade de interação, entre outros.

⁴⁶ Deste ponto em diante, faço referência a este Boletim utilizando somente o ‘nome’ INFOCAPES. Essa publicação conta com artigos assinados e artigos de responsabilidade da CAPES. Quando utilizo um artigo assinado, referencio a autoria na lista de referências.

⁴⁷ A partir daqui traço um paralelo entre as normas legais e os artigos publicados que tratavam dos mestrados profissionais. Assim, os períodos são 1995-1997; 1998-2009 e 2010-2016 e 2017-2023.

era determinar a implantação de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional.

De acordo com Machado-da-Silva (1997), o documento “Mestrado no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva”, elaborado por uma comissão instituída pela CAPES e publicado no INFOCAPES em 1995, foi a base para a elaboração da Portaria n.º 47/95⁴⁸.

Esse primeiro documento, que revisitou em parte o Parecer Sucupira, destaca, deste, os objetivos dos “estudos pós-graduados” e aponta que, à época, a realidade brasileira exigia dos responsáveis pela formação universitária ações que atendessem às demandas sociais. No que se referia à PG, o entendimento apontava para a necessidade de repensar o sistema, visando adequá-lo às mudanças tecnológicas e socioeconômicas. Observa-se, então, o surgimento de programas de mestrado com características distintas, que exigiriam critérios diferenciados para acompanhamento e avaliação, visando manter a qualidade e a credibilidade do sistema (Brasil, 1995).

Posto que até aquele momento, considerando apenas as discussões realizadas pela CAPES, o mestrado cumpria a função de proporcionar a formação em uma disciplina específica “para a qualificação acadêmico-científica necessária à carreira universitária”. A discussão sobre um novo modelo foi pautada no fato de que o mestrado poderia ser mais do que uma etapa preparatória para o doutorado. O mesmo poderia assumir um grau terminal, direcionado à capacitação de profissionais que, por meio da pesquisa de novas técnicas e processos, atenderiam às necessidades de desenvolvimento exigidas pelas transformações tecnológicas e socioeconômicas (Brasil, 1995, p. 17).

Em 1996, foram publicados dois textos curtos no INFOCAPES, na seção

⁴⁸ Para confirmação dessa informação, trago a epígrafe do documento “Mestrado profissional”. “Há algum tempo vinha sendo discutida no âmbito da CAPES a necessidade de acolher em sua sistemática de avaliação propostas de cursos de PG voltados mais diretamente às necessidades do mercado de trabalho. **No corrente ano**, foi designada pelo Sr. Presidente da CAPES uma Comissão constituída pelos professores: Silvino Joaquim Lopes Neto (Direito - UFRGS); Luiz Bevilacqua (Engenharia Mecânica - UFRJ); Tânia Fischer (Administração - UFBA); Jacques Marcovitch (Administração - USP); Virgílio Augusto F. Almeida (Computação - UFMG); Edson de Oliveira Nunes (Direito - Cândido Mendes), e presidida pelo Professor Darcy Dillenburg, Diretor de Avaliação. Essa Comissão elaborou documento intitulado “Mestrado no Brasil - A Situação e uma Nova Perspectiva” que deu origem a uma proposta da Diretoria ao Conselho Superior da CAPES, intitulada “Programa de Flexibilização do Modelo de PG Senso Estrito em Nível de Mestrado”. A proposta teve aprovação do Conselho, e resultou na Resolução n.º 01/95, publicada através da Portaria n.º 47, de 17/10/95” (Brasil, 1995, p. 16, destaque próprio),

‘Opinião’. Um deles, elaborado pelo Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e PG (FOPROP), intitulado “A qualidade na PG: flexibilidade ou novas modalidades de curso?”, discutia a adoção da modalidade profissional, na PG *stricto sensu*. Neste texto, o Fórum destacava a importância e a necessidade de maior flexibilidade neste nível de ensino, justificada pelas experiências interdisciplinares, pelas interações com setores profissionais e pelas demandas sociais (FOPROP, 1996).

No entanto, o documento apontava dois pressupostos que, de forma crítica, questionavam a adoção dessa modalidade⁴⁹. O primeiro fazia referência ao fato de que essa flexibilidade pretendida não comprometesse a qualidade acadêmica dos programas de PG nem prejudicasse o progresso contínuo do sistema, reconhecido como uma experiência bem-sucedida na educação brasileira, resultado do esforço das Instituições de Ensino Superior (IES) e das agências, incluindo a CAPES. O segundo, apontava que, considerando o princípio da flexibilidade, era necessário questionar se a criação de novas modalidades formais de cursos de PG, como o MP, contribuiria efetivamente para o objetivo fundamental de garantir o aprimoramento constante da excelência acadêmica no sistema (FOPROP, 1996).

No segundo texto, Moraes (1996, p. 22), ao contrário do FOPROP, assume um olhar positivo quanto aos MP no texto “Mestrado profissional em medicina”. O direcionamento do texto, como percebido em seu título, é reforçado na epígrafe, quando o autor afirma que o “mestrado profissional será a alavanca propulsora da medicina no círculo virtuoso da saúde”. A preocupação do autor estava atrelada à residência médica, indicando que ela deveria ser integrada a um programa de PG focado na pesquisa clínica e experimental, com o objetivo de fornecer uma base científica sólida e conceder

⁴⁹ Para afirmar o delineamento crítico do mesmo, trago extensa citação do mesmo. Para o FOPROP, “cabe lembrar que a criação do chamado mestrado profissional traz riscos, tais como: causar um efeito perverso, certamente não desejado, sobre o sistema de pós-graduação *stricto sensu*, particularmente no nível de mestrado; criar duas categorias de mestrado, com natureza e exigências distintas; possibilitar a reivindicação dos mesmos direitos, inclusive no que diz respeito ao ingresso e progressão na carreira docente a portadores dos títulos de mestrado acadêmico e mestrado profissional; dificultar a revalorização dos cursos de especialização (PG *lato sensu*), cujos objetivos podem ser próximos aos propostos para o chamado mestrado profissional. O FOPROP, levando em conta as considerações anteriores, entende que as medidas visando à flexibilização da PG *stricto sensu* podem e devem ser incorporadas ao modelo vigente, mantida a perspectiva da excelência dos programas. Entende ainda que tais medidas são perfeitamente factíveis na atual estrutura do sistema, ou seja, dispensando a necessidade de criação do chamado mestrado profissional. Por fim, considera premente deflagrar um conjunto de ações que permitam revalorizar os cursos de especialização. Neste sentido, é necessária a implementação de mecanismos para que a comunidade acadêmica, por intermédio das agências de fomento à PG, passe a avaliar e acompanhar sistematicamente esses cursos, mediante um sistema análogo ao hoje existente para a PG *stricto sensu*. A normalização dessa modalidade de PG e uma política mais consistente de fomento constituem-se também, em medidas, fundamentos no processo de revalorização da especialização. (FOPROP, 1996, p. 22).

o título de MP a médicos inovadores, capacitados para desenvolver novas técnicas e abordagens, em resposta às necessidades do desenvolvimento na área da saúde.

Quanto às produções acadêmicas, entre 1995 e 1997, excluindo o já citado artigo de Machado-da-Silva (1997), outros dois artigos foram publicados.

Mattos (1997) discute as dissertações produzidas nos MP da área da Administração. O autor não aborda a essência dos MP de forma geral, mas sim as características e estratégias para garantir a qualidade do trabalho final nessa modalidade específica e sua capacidade de gerar, ou não, conhecimento. Ele defende que esses trabalhos podem ser considerados "compatíveis" com aqueles produzidos na modalidade acadêmica, posto que, tais dissertações "a) cabem no conceito de ciência, guardada a condição essencial desta, e, por isso, a PG, *stricto sensu* é seu *locus* adequado; b) têm características próprias" (Mattos, 1997, p. 154).

Spink (1997), em resposta ao artigo de Mattos, aponta que as dificuldades sobre o MP e a dissertação produzida não derivam apenas da concepção em si, mas da estrutura e do desenvolvimento histórico da academia brasileira. De acordo com o autor, o problema não está em definir se um MP é ou não válido genericamente, mas sim em compreender como as práticas relacionadas à PG *stricto sensu* se estabeleceram como instituições no contexto acadêmico. O autor defende que, se a dissertação produzida no MP contribui para o desenvolvimento do "saber como" e "saber por que", além de avaliar a compreensão do candidato sobre seu papel no discurso científico, ela pode ser considerada uma dissertação de mestrado.

Diante disso, Spink vai além e aponta que a introdução do MP gerou controvérsias devido à associação exagerada do mestrado com o conhecimento acadêmico, o que levou a uma discussão sobre a natureza do mestrado e sua dissertação. A ampliação do acesso ao título de mestre e a natureza da dissertação como espaço de aprendizagem são desafios que exigem reflexão sobre o papel do mestrado na ecologia institucional de títulos. No entanto, o autor aponta que, ao assumir o MP como parte da PG, é importante reconhecer a sua dissertação como parte integrante desse processo.

Já em 1998, em artigo intitulado "Teses em Mestrados Profissionais", Bertero (1998) argumentava que, embora os MP fossem comuns nos Estados Unidos, no Brasil sempre houve uma distinção entre programas de mestrado e doutorado, de natureza acadêmica, e os cursos de especialização, voltados para a formação profissional.

Apesar de o artigo ter sido publicado na mesma revista e o autor não ter citado

outras fontes, Bertero direcionava seu texto para a formação na área de administração e, em meu entendimento, abordava a questão já levantada por Mattos e Spink, destacando que, enquanto os programas acadêmicos, focados na produção de conhecimento científico, os mestrados profissionalizantes deveriam priorizar a prática e o aprimoramento da administração, sem necessariamente enfatizar a ciência ou a acumulação de conhecimento sistematizado.

Assim, a preocupação do autor estava pautada em três questões: a natureza do trabalho, a metodologia adotada e o design da pesquisa. Quanto à estruturação da pesquisa,

Pouco mais se poderia dizer do que da necessidade de uma **parte introdutória** em que se coloque o problema ou o tema, se justifique a sua importância e depois se passe ao **corpo** do trabalho, onde se apresentem dados, se faça a análise de uma situação e se apresentem **conclusões**. Isto creio ser o máximo que se pode sugerir em termos de estruturação (Bertero, 1998, p. 168, destaques no original).

Para o autor, a linha entre teoria e prática na administração estava cada vez mais difusa, com a prática muitas vezes predominando sobre a teoria. Por isso, ele alertava que os professores com experiência estritamente acadêmica deveriam ajustar suas abordagens ao ensinar em MP, a fim de preservar a integridade desses programas. Por fim, ele alertava que a insistência em aplicar critérios acadêmicos “e formatos de teses” aos programas profissionalizantes, “poderia levar a problemas sérios, incluindo a própria descaracterização dos mestrados profissionais” (Bertero, 1997, p. 172).

Ainda em 1998, com a finalidade de aprimorar os MP, a CAPES publica a Portaria n.º. 80, a qual tinha como objetivo tratar sobre o reconhecimento dos cursos nessas modalidades (Brasil, 1998). Foi somente nesse documento que houve alusão ao Parecer n.º 977/65, retomando a intenção deste, em reconhecer os MP. Nessa portaria, a CAPES considerava:

a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística; b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer n.º 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação; c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto

sensu e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional (Brasil, 1998).

Nesse momento, é válido salientar que, a partir dos anos 2000, pode ser observado um crescimento constante do número de cursos de graduação e de PG *stricto sensu*. De fato, no que se refere aos primeiros, observa-se que, ainda sob a perspectiva neoliberal dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, e por políticas de “curto alcance” (Sguissardi, 2015, p. 869) mantidas e reestruturadas ou criadas a partir do primeiro governo Lula, em 2003, esse número é mais expressivo nas instituições privadas. Quanto à PG, a oferta pública – federal, estadual e municipal, foi e ainda é a que possui o maior número de cursos.⁵⁰

Retomando o direcionamento cronológico, Fischer (2003) narra o processo de institucionalização do MP no Brasil, iniciado nos anos 1990, direcionando a discussão, também, para a área de Administração, apontando que o MP é descrito como uma inovação ambiciosa que tenta conciliar os aspectos acadêmico e profissional da PG nessa área.

Apesar de estar previsto na regulamentação inicial da PG brasileira, o MP, segundo a autora, enfrentou obstáculos ao longo de sua implantação devido à predominância do foco na formação de pesquisadores. Nesse sentido, ela destaca a divergência entre os valores acadêmicos e as demandas do mercado de trabalho, levando a uma ambivalência na aceitação do MP por parte da comunidade científica e, ainda, aborda a diferenciação entre as duas modalidades de mestrado, bem como o processo de regulamentação e avaliação dos MP pela CAPES. O artigo é finalizado com recomendações para o MP em administração na Universidade Federal da Bahia.

O IV PNPG (BRASIL, 2004, p. 43), na análise do destino dos egressos formados na PG na década de 90, apontava que “uma parcela significativa exerce suas

⁵⁰ Outra informação importante é que, durante os dois mandatos do governo Lula, também foram criadas políticas específicas para a área industrial, como a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE), em 2004, e a Política de Desenvolvimento Produtivo, em 2008. E, para a área de ciência e tecnologia, a criação da Secretaria Nacional de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social, em 2003, a Política Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (PNCT&I), além da publicação das Leis da Inovação, em 2004, e do Bem, em 2005. Essas políticas atrelavam uma parte dos seus objetivos à necessidade de formação, capacitação e qualificação de recursos humanos, o que já havia sido apontado, anteriormente, pelos PNPG. Na direção das ações para essas duas áreas, é válido retomar que o IV PNPG, já fazia referência, ainda que indireta, à PITCE, pois esta política atuava em “campos nevrálgicos na correlação de forças internacionais em que o Brasil apresenta enorme potencialidade e nas quais a pós-graduação deveria dar maior atenção” e à PNCT&I, com a implementação de uma “política de fomento à pesquisa nas universidades e na distribuição de bolsas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2004, p. 50-51).

atividades profissionais em setores não acadêmicos”. Esse fato ressaltava a importância de reintroduzir a flexibilidade contemplada no modelo inicial, a fim de atender às diversas demandas da sociedade. Dentro do SNPG, segundo o documento, eram observadas iniciativas inovadoras que buscavam criar novos programas para atender a necessidades específicas. No entanto, muitas dessas iniciativas enfrentaram dificuldades para avançar devido à rigidez do modelo vigente à época.

Neste Plano, a CAPES reconhecia que a flexibilização do modelo – essencial para atender ao crescimento do SNPG e para formar profissionais com perfis diversos, destinados tanto ao setor acadêmico quanto ao não acadêmico – era um desafio a ser enfrentado. Para isso, os objetivos elencados naquele documento eram o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, bem como a formação de docentes para todos os níveis de ensino e de profissionais para mercados não acadêmicos (Brasil, 2004, p. 58-59).

Outro fato relacionado à cronologia das ações estatais é que a CAPES, em 2005, realizou o seminário “Para além da Academia - A pós-graduação contribuindo para a sociedade”. De acordo com a notícia publicada no site da CAPES (2005a), neste seminário foram “abordados temas como a política industrial, a formação de um público cientificamente qualificado e outros modos pelos quais o conhecimento científico de alto nível chega à sociedade”.

Ribeiro (2005) destaca a realização deste seminário cujo objetivo foi discutir a contribuição da PG para a sociedade, especialmente por meio do MP, ressaltando a necessidade de uma modalidade de mestrado que integrasse rigor acadêmico e aplicabilidade social, visando o desenvolvimento econômico e social do país. De acordo com o autor, a CAPES buscava apostar na interação entre a academia e o mundo da produção, reconhecendo a importância de ambas as vertentes para o avanço científico e social. Além disso, o autor apontava para a crescente demanda por profissionais qualificados fora do ambiente acadêmico e ressaltava a importância de transferir o conhecimento científico não apenas para empresas, mas também para o setor público e os movimentos sociais, “daí, o empenho da CAPES em facilitar, às distintas áreas do conhecimento, sua aplicação prática para além dos muros da academia” (Ribeiro, 2005, p. 11).

Dois pontos importantes foram levantados pelo autor: o financiamento e a seleção dos alunos para os MP. Quanto ao primeiro, o autor observa que o MP é fortemente influenciado pelo primeiro ponto. Esse fato levantava preocupações éticas

e legais. Enquanto a Constituição Federal e a legislação vigente proíbem a cobrança de mensalidades no ensino público, as instituições públicas de ensino superior enfrentam desafios para financiar o MP sem que ocorra a transferência de recursos da educação para outros setores. As instituições privadas têm mais facilidade para estabelecer MP, já que podem obter financiamento externo, ao passo que as públicas estão limitadas nesse aspecto. Para contornar essa questão, as IES públicas podem buscar recursos externos.

Quanto ao segundo ponto, o autor aponta que a seleção de alunos para o MP deve ser rigorosa, embora possam ser estabelecidos condicionantes específicos para garantir que os candidatos estejam alinhados aos objetivos do programa. O autor finaliza o texto afirmando que o mestrado acadêmico e o MP diferem principalmente no resultado almejado. Enquanto o programa acadêmico visa formar pesquisadores por meio da imersão na pesquisa, o MP busca formar profissionais capazes de utilizar a pesquisa para agregar valor às suas atividades fora da academia. Isso implica em diferentes perfis de candidatos e requisitos para os docentes, sendo preferencialmente doutores e com produção científica relevante.

Barros, Valentim e Melo (2005) apontam que a modalidade de formação do MP, apoiada pela CAPES há pelo menos uma década, ganhou destaque com o citado seminário, quando foi destacada a importância dessa modalidade de mestrado para o desenvolvimento social. Os temas propostos para discussão foram:

- 1) demanda de mestres e doutores fora e além da academia; 2) oferta de mestres e doutores para fora da academia; 3) relevância, para a sociedade, da transferência do conhecimento científico tendo como alvo também o setor público e os movimentos sociais; 4) formas pelas quais cada área considera mais adequado transferir à sociedade o conhecimento científico produzido; 5) posicionamento favorável da CAPES em relação ao mestrado profissional por ser ele avaliado, o que lhe confere uma marca distinta, ou seja, um “selo de qualidade”; e 6) preocupação com as áreas que titulam, sobretudo para o exercício da profissão e que não assumem formalmente a sua real vocação (Barros; Valentim; Melo, 2005, p. 130).

Para as autoras, as discussões sobre educação ressaltaram a importância estratégica do desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação, destacando a melhoria das condições de vida dos cidadãos e sua inserção no mercado de trabalho como aspectos fundamentais. Nesse contexto, houve, no evento, um esforço da comunidade para repensar uma modalidade de PG que oferecesse formação de qualidade, mas com objetivos e natureza distintos dos mestrados acadêmicos, visando

atender às necessidades dos diferentes setores da sociedade.

Segundo as autoras, o MP é uma modalidade de educação pós-graduada que abrange diversos modelos específicos de funcionamento, visando capacitar profissionais para aplicar o método científico na prática, com foco em pesquisa aplicada, resolução de problemas e desenvolvimento de tecnologias. Geralmente direcionado a indivíduos fora do ambiente acadêmico, o MP tem como objetivo principal a gestão e aplicação do conhecimento de forma transformadora.

Neste seminário, foram discutidas questões sobre os objetivos, o formato, os critérios de avaliação, as demandas e a clientela, além do corpo docente, do produto final, da regulamentação e do financiamento dos MP (Barros; Valentim; Melo, 2005). As autoras finalizam o texto com algumas considerações da então Coordenação de Acompanhamento e Avaliação, da Direção de Avaliação da CAPES⁵¹: a) de que as discussões permitiram avanços significativos na orientação da demanda, na melhoria dos instrumentos de coleta de informações e no processo de avaliação; b) a direção da Agência reconheceu a importância política de valorizar o MP na PG; e c) a expectativa de que questões sem consenso, como financiamento adequado e possibilidades de recursos de fundos setoriais, sejam rapidamente resolvidas pelos setores competentes.

Já Castro (2005) argumenta que o sucesso da PG brasileira revela problemas em dois importantes mercados: o das empresas que precisam de profissionais com formação além da graduação e o das instituições de ensino que necessitam de professores com perfis diferentes dos voltados para a pesquisa acadêmica. No primeiro caso, destaca-se a inadequação do mestrado acadêmico para atender às demandas práticas das empresas, especialmente em áreas como engenharia e administração. No segundo caso, o autor aponta que os mestres e doutores formados para a pesquisa acadêmica não atendiam totalmente às necessidades do ensino superior, pois a maioria das instituições não prioriza a pesquisa. Como resultado, de acordo com o autor, sugeria-se o desenvolvimento do MP, o qual enfrentava obstáculos devido à estrutura vinculada à PG acadêmica. Para superar esses obstáculos, Castro (2005, p. 18-20) propôs a criação de um processo liderado pela CAPES para dar autonomia ao MP e apresentou algumas ideias preliminares para seu desenvolvimento:

a) “Avaliação e acompanhamento dos mestrados com vida própria e estrutura

⁵¹ Atualmente Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento da Pós-Graduação.

representativa”: o MP deve ter autonomia. Em relação à supervisão da CAPES, não deve seguir os mesmos padrões das áreas acadêmicas. Isso implica a criação de órgãos colegiados que representem a profissão ensinada, desde o topo até os avaliadores. Esses órgãos devem refletir a essência da profissão e ser compostos por professores acadêmicos, profissionais da área e representantes de empresas do ramo.

b) “Carreira docente e a valorização da vida profissional”: a hipertrofia dos diplomas na vida universitária brasileira é reconhecida e requer ação, não apenas críticas. Para os MP terem sucesso, é crucial valorizar a experiência profissional desde o início. Os professores devem refletir a natureza da profissão e deve haver um equilíbrio entre acadêmicos, profissionais/acadêmicos e profissionais com experiência empresarial.

c) “A definição própria das atividades criativas”: a PG *stricto sensu* é frequentemente vista como um local meio sagrado para a produção e pesquisa de conhecimento, mas, na prática, muitas vezes se resume a publicar em periódicos renomados. No entanto, nem toda criatividade ou importância se traduz em artigos acadêmicos, especialmente em áreas profissionais. É essencial que cada área defina claramente a essência de sua atividade criativa e valorize as manifestações dessa essência. Devemos valorizar o resultado final, como uma consultoria bem-sucedida ou uma aula eficaz, e não apenas as métricas acadêmicas, como publicações em periódicos.

d) “Os calendários e horários desenhados para a clientela colimada”: o MP é voltado, principalmente, para profissionais que desejam aprimorar seus conhecimentos enquanto trabalham, seja como funcionários de empresas ou como professores. Assim, é um programa destinado a estudantes que trabalham. Se os programas não atenderem às necessidades e ao perfil dessa clientela, sua criação pode ser questionada.

e) “O uso de tecnologia e as modalidades semipresenciais”: a tecnologia pode ser uma aliada valiosa para alunos maduros e motivados que estão ocupados com suas responsabilidades profissionais e familiares. As modalidades semipresenciais, especialmente para alunos que não residem nas proximidades, podem otimizar o tempo disponível. A utilização de recursos tecnológicos deve ser explicitamente encorajada, e não vista como algo impossível.

f) “A coerência do modelo com o resto do MEC”: para o sucesso da iniciativa, é crucial que haja uma harmonização de políticas dentro do MEC. Embora a CAPES

possa influenciar algumas políticas, questões como avaliação da graduação, definição das condições de operação de cursos superiores e valorização da experiência profissional estão além de sua competência. A falta de alinhamento entre órgãos como a CAPES, a Secretaria de Ensino Superior e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) pode prejudicar o processo e impedir o sucesso das iniciativas educacionais.

Quanto aos mecanismos de implantação, Castro (2005) informa que a lógica do funcionamento dos programas, com seus incentivos de mercado e governo, difere da lógica do seu lançamento, que envolve riscos, custos fixos de planejamento e implantação, além de possíveis incentivos oferecidos pelo MEC. Para o autor, é necessário considerar, de forma cuidadosa, o processo de implementação e a cronologia do lançamento dos programas.

Quanto aos mestrados para formar professores, o autor finaliza o artigo apontando que a escassez de professores de qualidade em todo o Brasil é um problema grave, pois não há ensino de qualidade sem bons professores. Portanto, a formação de professores deve ser uma prioridade máxima para a CAPES. Os MP na Área do Ensino devem se concentrar em ensinar algo específico, como física, administração, entre outros, com foco e especificidade. Os cursos devem ter um corpo docente diversificado, incluindo acadêmicos, especialistas em didática aplicada e professores experientes. O equilíbrio de forças entre teoria e prática deve ser mantido em todos os aspectos do curso – órgãos colegiados e estágios supervisionados, que são essenciais para a formação de professores em todos os níveis (Castro, 2005).

Fischer (2005), em artigo intitulado “Mestrado profissional como prática acadêmica”, debate sobre essa prática acadêmica, destacando a importância de ser reflexiva e da experiência profissional da área em que o curso está inserido, bem como do campo de ensino abrangido pelo curso. Para a autora, o MP é o ponto de uma disputa entre valores acadêmicos e as demandas do mercado de trabalho na PG brasileira. Apesar de sua regulamentação, em 1995, o MP enfrentava, à época, uma resistência devido à concepção acadêmica predominante na PG. O sistema de avaliação da CAPES refletia essa realidade, mas havia uma tendência atual de revisão para incorporar novos valores e critérios, reconhecendo a importância do MP como uma forma legítima de formação. A discussão feita pela autora do processo de avaliação dos MP é apresentada no próximo item.

De acordo com a autora, o MP apresenta variações significativas em relação

ao seu público-alvo, estrutura, localização, duração, dedicação do estudante e natureza do ensino. Ao longo de sua existência formal de dez anos, surgiram dois modelos predominantes de MP: o curso generalista, que forma profissionais multiquificados em nível estratégico e incentiva a reflexão crítica sobre as práticas profissionais dos alunos; e o curso focalizado, que forma profissionais para setores específicos de atividades, direcionados tanto para iniciantes como para profissionais experientes, oferecendo especialização e maior capacidade para lidar com problemas concretos, permitindo o aprimoramento da expertise ou até mesmo a realocação profissional.

A autora indicava que o MP pode variar em termos de tempo exigido do estudante – integral ou parcial – e de local de desenvolvimento. Ele pode adotar diversos formatos, métodos e recursos, como estruturas tradicionais por disciplinas e práticas como oficinas, projetos e estágios. Essa flexibilidade visa orientar o curso segundo princípios de inovação e aplicabilidade. Além disso, a definição do trabalho final de dissertação também é um ponto de discussão, pois muitos cursos, mesmo oferecendo cursos na modalidade profissional, mantêm um perfil acadêmico.

Finalizando o texto, a autora defende que os MP

são experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados. Aprende-se muito tendo praticantes como alunos; talvez mais do que eles aprendem conosco, acadêmicos. Profissionais experientes não vem aprender práticas, mas sim, iluminar a prática com teorias apropriadas (Fischer, 2005, p. 29).

Para Quelhas, Faria Filho e França (2005), o MP, mesmo focado em conteúdos aplicados, inclui atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, seguindo os padrões típicos dessa modalidade de mestrado. Seu objetivo é formar profissionais capazes de conduzir a pesquisa aplicada e inovar em suas áreas de atuação, além de disseminar o conhecimento adquirido para outros profissionais do campo. Considerando que os autores apresentam, brevemente, características de dois programas de PG, sendo um acadêmico e outro profissional, é válido destacar que, de acordo com o texto, o MP proporciona uma estreita conexão entre a universidade e as demandas do campo social e profissional, abordando problemas específicos por meio de um direcionamento claro do conhecimento disciplinar. Em vez de ensinar técnicas, busca-se enfrentar problemas reais usando o conhecimento existente de maneira inovadora e direcionada, permitindo que a universidade atue de maneira proativa na

identificação e resolução de questões relevantes para a sociedade e o mercado.

Os autores concluem o artigo apresentando duas questões de natureza metodológica e estrutural dos MP. Quanto à primeira, afirmam que as dissertações e pesquisas devem não apenas compreender a teoria, mas também desenvolver uma dimensão prescritiva, visando capacitar os alunos a abordar questões práticas do cotidiano profissional de maneira científica. Os MP são reconhecidos pela qualidade equivalente à dos mestrados acadêmicos e enfatizam o desenvolvimento da cultura da metodologia científica nas organizações, promovendo uma mentalidade de "organização aprendiz". Quanto à segunda questão, a existência dos MP é uma resposta à crescente demanda do setor produtivo, mas requer um ambiente consolidado de ensino, pesquisa e extensão para que sejam legitimados. Além disso, é necessário buscar fontes adicionais de financiamento para apoiar os projetos de pesquisa nesses programas, e a CAPES deve fornecer maior clareza sobre as condições de funcionamento e avaliação dos mesmos. Acredita-se que o MP, devido aos seus princípios, pode oferecer respostas mais rápidas para a implementação de políticas públicas no país (Quelhas; Faria Filho; França, 2005, p. 103).

Em outro artigo, o então diretor de Avaliação da CAPES, Renato Janine Ribeiro, aponta que ainda era necessário fazer uma melhor distinção entre MP e a PG *lato sensu*. Nesse texto, o autor afirma que os MP estão atrelados ao poder regulamentador da CAPES, especificamente à Portaria n.º 80, de 1995, e que, pela decisão do Conselho Nacional de Educação, o MP não poderia "ser discriminado de maneira negativa, por exemplo em concursos públicos ou de seleção para o doutorado" (Ribeiro, 2006, p. 313)

O autor enfatiza que todos os mestrados acadêmicos e profissionais avaliados pela CAPES, são caracterizados por dois aspectos fundamentais: primeiro, essas duas modalidades são submetidas a um rigoroso processo de avaliação que garante sua qualidade e, segundo, elas promovem uma mudança significativa no perfil do aluno, representando um avanço qualitativo em sua formação.

Quanto à diferenciação entre PG *stricto* e *lato sensu*, a segunda visa principalmente à atualização e à especialização, enquanto a primeira, como o mestrado e o doutorado, proporciona a aquisição de conhecimento e a formação e transformação dos alunos ao longo do processo. Essa distinção representa uma diferença significativa entre esses níveis. Assim, o autor finaliza o texto apontando que, no MP, a expectativa é que mesmo aqueles que não planejam seguir carreira como pesquisadores adotem valores e práticas relacionadas à pesquisa, tornando-se, assim, beneficiários

privilegiados do processo de pesquisa de forma permanente. (Ribeiro, 2006).

Negret (2008) aponta que o número de MP credenciados pela CAPES mostrou um crescimento significativo ao longo dos anos, conforme será visto adiante. Para o autor, os MP estavam relacionados a uma ampla gama de áreas temáticas, incluindo multidisciplinares, ciências sociais aplicadas, ciências da saúde, engenharias, entre outras. No entanto, ainda de acordo com o autor, a identidade desses cursos não se limitava apenas à sua área temática, mas estava centrada no desafio de integrar, de forma rigorosa, a pesquisa em seu processo de desenvolvimento, aplicando os resultados para transformar a realidade estudada e envolvendo a inserção dos MP na sociedade para realizar estudos e análises coerentes, compreender os conflitos socioambientais e propor soluções científicas e técnicas.

O autor destaca que a identidade dos MP também implicava na construção de marcos conceituais em articulação com a sociedade para viabilizar a aplicação dos resultados da pesquisa. Conforme apontado neste artigo, no IV Encontro do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais, realizado em 2008, ficou evidente que os MP estavam em diferentes estágios de desenvolvimento, mas todos estavam trabalhando para analisar a realidade social e empresarial, gerando conhecimento e aplicando-o de forma eficaz. Finalizando o artigo, o autor destacou a institucionalização e o papel desempenhado pelo Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF). Criado em 2006 pelos coordenadores e docentes dos MP, o Fórum surgiu em resposta aos desafios da construção e consolidação de uma nova modalidade de PG que integrasse pesquisa e aplicação dos resultados. Segundo informação mais atualizada, até 2018, já foram realizados 12 encontros nacionais, um encontro nacional sobre avaliação dos MP e quatro encontros regionais de Coordenadores de MP (FOPROF, 22 dez. 2023)⁵².

Em 2009, o MEC publicou duas Portarias Normativas, n.º 7 e n.º 17, as quais dispunham sobre o MP no âmbito da então Fundação Coordenação de

⁵² São objetivos do FOPROF: I - Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns aos Programas de Pós-Graduação Profissional; II - Manter a articulação permanente entre os Programas de Pós-Graduação Profissional com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem a real integração das práticas acadêmicas dos diferentes Programas de Pós-Graduação Profissional; III - Manter a articulação permanente entre os Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação Profissional e a CAPES; IV - Promover entre os Coordenadores a discussão permanente de problemas de interesse dos Programas de Pós-Graduação Profissional; V - Assessorar aos coordenadores; VI - Encaminhar propostas aprovadas pelo plenário à CAPES; VII - Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação dos Mestrados Profissionais e VIII - Fomentar, planejar e promover relações institucionais entre FOPROF e outros setores, visando estabelecer convênios no que se refere à pesquisa, à pós-graduação e à inserção social. (FOPROF, 22 dez. 2023).

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2009a; 2009b). A Portaria Normativa n.º 17 altera pequenos trechos da portaria anterior, mantendo, na essência, o teor daquela. Por meio de várias considerações, esta normativa indicava as possibilidades de formação e capacitação, bem como os objetivos dos MP.

Com a publicação do V PNPG 2011-2020, destaca-se deste plano,

Posicionado entre as especializações *lato sensu* e o mestrado e o doutorado acadêmicos *stricto sensu*; o mestrado profissional mostra que alguma coisa mais profunda está a acontecer no sistema de pós-graduação, levando à sua complexificação e à necessidade de ajustes, inclusive no sistema de avaliação (Brasil, 2010, p, 127).

Considerando a condição hierárquica apresentada, fato que vai de encontro ao que já havia sido posto pela Portaria n.º 17, do MEC, que apontava, explicitamente, que “o mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*” (Brasil, 2017a), dessa forma, não se deve discutir a posição do MP no SNPG, pois já havia resistências à adoção dessa modalidade. Com a publicização dessa norma, considerando o caráter corretivo da segunda, houve um aumento dos programas, direcionando, assim, a produção acadêmica a esses cursos. A exceção, no período de 2010 a 2016, é a produção de Fernandez, Nunes e Bontempo (2012). Nesta publicação, os autores fazem uma recuperação histórica das normas legais sobre os MP, além de analisar o V PNPG.

Após um longo intervalo, em 2017, a CAPES publicou a Portaria n.º 131, que também tinha o propósito de dispor sobre os MP, com a inclusão, na ementa e para a aplicabilidade da norma, dos doutorados profissionais (Brasil, 2017a).

É nesse momento que cabe trazer o propósito atual dos MP, definido pela CAPES. Segundo a fundação, o MP é voltado “para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”, tendo como objetivo “contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas” (Brasil, 2019a).

Atualmente, tanto os MP, quanto os doutorados profissionais, são regulamentados pelas Portarias n.º 389, de 23 de março de 2017, do Ministério da Educação, e n.º 60, de 2 de março de 2019, da CAPES. Esses dois documentos apontam para a “relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação

profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações”, ora “entre as universidades e o setor produtivo” (Brasil, 2017a), ora “das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional” (Brasil, 2019b). No Quadro 14, são apresentados os objetivos dos mestrados e doutorados profissionais constantes nestas portarias.

QUADRO 14 – Objetivos dos MP

MEC – Portaria n.º 389/17	CAPES – Portaria 60/19
I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;	I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;	II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;	III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.	IV – atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados;
	V – formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação.

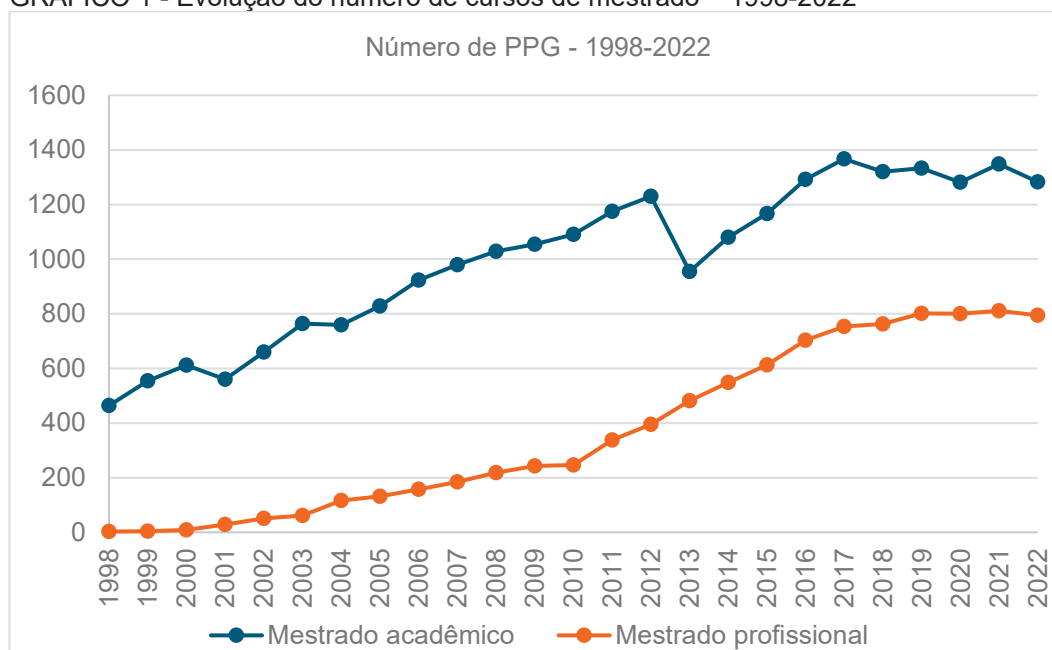
ELABORAÇÃO: o autor (2025).

NOTA: Em destaque, as similaridades das duas portarias.

Como resultado dessas políticas de institucionalização dos MP, e em consulta aos números de cursos, de matrícula e de titulação dos períodos 1998-2022 e 1999-2022, respectivamente, pode-se afirmar que os regimentos oriundos da CAPES possibilitaram a criação de cursos pelas universidades e instituições de ensino e pesquisa. Nesse sentido, apresento, no Gráfico 1, a evolução do número de cursos de mestrado acadêmico e profissional⁵³.

⁵³ Considero aqui somente os números de cursos, excluindo, assim, os programas que ofertam mestrado e doutorado profissionais.

GRÁFICO 1 - Evolução do número de cursos de mestrado – 1998-2022



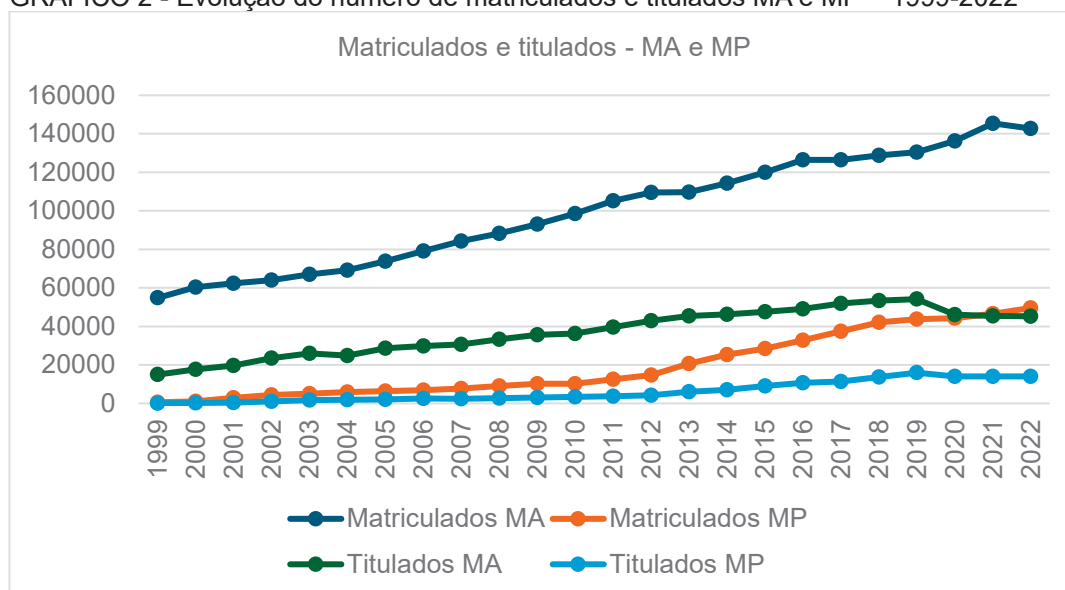
FONTE: GeoCAPES (2023).

Conforme pode ser constatado, o intervalo mencionado equivale a sete períodos presidenciais. Tal constatação é extremamente relevante, pois, apesar das mudanças na gestão da CAPES e de eventuais reduções pontuais na quantidade de programas, o que se destaca é a tendência de crescimento desses números.

Outro ponto importante é que, entre 1998 e 2022, o número de cursos de MP aumentou 17 vezes. No ano inicial da série, havia apenas 3 cursos. Em 2002, esse número subiu para 51, e atualmente são 794. A título de comparação, no mesmo intervalo, o número de mestrados acadêmicos aumentou, aproximadamente, 42%, passando de 464 em 1998, passando para 660 em 2002, até atingir o número de 1.283, em 2022. Dessa forma, em um ponto que aproxima os objetivos elencados pela CAPES e pelo Ministério da Educação para os MP, esses órgãos perceberam a necessidade de uma melhor regulamentação, a qual será apresentada a seguir, foi percebida por esses órgãos, retomando o já citado tripé desempenho-qualidade-produtividade.

No Gráfico 2, para fins de comparação, apresento os números de matriculados e titulados, nos mestrados acadêmicos e profissionais.

GRÁFICO 2 - Evolução do número de matriculados e titulados MA e MP – 1999-2022



FONTE: GeoCAPES (2023).

LEGENDA: MA: Mestrado acadêmico; MP: Mestrado profissional

Abaixo, na Tabela 1, são apresentadas as variações desses números.

TABELA 1 - Variação matriculados e titulados – mestrados acadêmicos e profissionais (continua)

Ano	Matriculados				Titulados			
	MA	var. %	MP	var. %	MA	var. %	MP	var. %
1999	54792	0	589	0	14938	0	43	0
2000	60425	10,28%	1131	92,02%	17611	17,89%	210	388,37%
2001	62353	3,19%	2956	161,36%	19651	11,58%	362	72,38%
2002	63990	2,63%	4350	47,16%	23457	19,37%	987	172,65%
2003	66951	4,63%	5065	16,44%	25997	10,83%	1652	67,38%
2004	69190	3,34%	5809	14,69%	24755	-4,78%	1903	15,19%
2005	73805	6,67%	6301	8,47%	28605	15,55%	2029	6,62%
2006	79050	7,11%	6798	7,89%	29742	3,97%	2519	24,15%
2007	84356	6,71%	7638	12,36%	30559	2,75%	2331	-7,46%
2008	88295	4,67%	9073	18,79%	33360	9,17%	2654	13,86%
2009	93016	5,35%	10135	11,71%	35686	6,97%	3102	16,88%
2010	98611	6,02%	10213	0,77%	36247	1,57%	3343	7,77%
2011	105240	6,72%	12505	22,44%	39544	9,10%	3689	10,35%
2012	109515	4,06%	14724	17,74%	42878	8,43%	4260	15,48%
2013	109720	0,19%	20728	40,78%	45490	6,09%	6045	41,90%
2014	114341	4,21%	25236	21,75%	46245	1,66%	6967	15,25%
2015	120050	4,99%	28384	12,47%	47644	3,03%	9023	29,51%
2016	126436	5,32%	32742	15,35%	49002	2,85%	10612	17,61%
2017	126499	0,05%	37411	14,26%	51873	5,86%	11381	7,25%
2018	128863	1,87%	42033	12,35%	53319	2,79%	13674	20,15%
2019	130469	1,25%	43825	4,26%	54131	1,52%	15940	16,57%

Ano	Matriculados				Titulados			
	MA	var. %	MP	var. %	MA	var. %	MP	var. %
2020	136194	4,39%	44168	0,78%	46060	-14,91%	13979	-12,30%
2021	145422	6,78%	46611	5,53%	45359	-1,52%	13943	-0,26%
2022	142697	-1,87%	49552	6,31%	45294	-0,14%	14080	0,98%

ELABORAÇÃO: o Autor (2025).

LEGENDA: MA: Mestrado acadêmico; MP: Mestrado profissional; var: variação.

Nesta tabela, o período analisado tem início em 1999, pois em 1998 não havia alunos titulados nos MP. Como observado, houve somente uma queda no número de matriculados nos mestrados acadêmicos em 2022 – 1,87%, e nenhuma nos MP. Já em relação ao número de titulados, são quatro momentos de queda nos mestrados acadêmicos – 2004, 2020, 2021 e 2022. Nos MP, são três momentos de queda: 2007, 2020 e 2021.

Os MP estão distribuídos nas Grandes Áreas da CAPES, conforme se apresenta no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Distribuição MP – Grandes Áreas – CAPES - 2022



Fonte: GeoCAPES (2023).

Os números apresentados mostram não só o crescimento de programas de MP, mas também, os totais do mestrado e a evolução quantitativa do SNPG. Esses números também refletem o interesse das instituições públicas em oferecer essa modalidade. Por exemplo, em 2022, das 49.552 matrículas nos MP, 77,05% estavam em instituições públicas, sendo 28.528 em instituições federais, 9.169 em estaduais e 372 em municipais. As 11.483 matrículas restantes estão localizadas em instituições

privadas.

Como visto, ocorreu um aumento considerável do número de MP. Assim como ocorreu com os mestrados acadêmicos, esses números representam o aumento da oferta de vagas decorrentes da criação de novos cursos e programas de PG *stricto sensu*. Essas variações resultaram na estruturação de um sistema de avaliação, coordenado pela CAPES, que será apresentado a seguir.

3.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO – A AVALIAÇÃO E A AUTOAVALIAÇÃO

Neste item, inicialmente, apresenta-se uma recuperação histórica da política de avaliação da CAPES e, na sequência, as ações propostas pela Fundação para a autoavaliação, tendo como base os mesmos documentos citados na seção anterior – os PNPG, as portarias e informativos – a fim de apresentar um contexto que direcione o entendimento da aplicação destas duas ações. As análises seguem uma ordem temporal, de forma específica, e sequencial: primeiro, são abordadas questões relacionadas à política de avaliação e, depois, aquelas relacionadas à autoavaliação, com base nas informações oficiais publicadas no site da CAPES.

3.4.1 A avaliação

A avaliação da PG *stricto sensu* remonta ao ano de 1976 (Trevisan; Devecchi; Dias, 2013). Com a publicação do I PNPG, a CAPES dá início a um processo de acompanhamento dos cursos, o qual tinha como uma das diretrizes a elevação dos padrões atuais de desempenho, a racionalização para a utilização dos recursos, com consequente aumento de rendimento e produtividade dos processos de trabalho, “assegurando a melhor qualidade possível dos cursos” (Brasil, 1975, p. 126).

Neste documento, o tripé desempenho-qualidade-produtividade daria o tom daquilo que ainda está presente no processo de avaliação. Atualmente, mais precisamente a partir de 1998, esse processo permanece sob responsabilidade da CAPES, por meio do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, que regulamenta os processos de criação e de permanência dos cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais.

Com a publicação do II PNPG, o MEC, a Secretaria de Educação Superior e

a CAPES, então signatários desse plano, recomendavam que

Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste Plano têm como meta o **aumento qualitativo do desempenho** do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação (Brasil, 1982, destaque próprio).

Esse plano apontava que a ênfase na qualidade dependeria do aumento da eficiência dos sistemas de informação, do estabelecimento de critérios conhecidos e aceitos pela comunidade científica (Brasil, 1982) e, ainda, “a racionalização dos investimentos no setor” (Martins, 1991, p. 97). Esses critérios, criados pelos comitês de avaliação, ou “comissões de consultores” (Hostins, 2006, p. 138), deveriam atender aos seguintes requisitos mínimos: a qualificação do corpo docente, a produção científica, a quantidade de créditos em horas de disciplinas e análise de dissertações ou teses (Cabral *et al.*, 2020).

Como o financiamento dos cursos de mestrado e doutorado era, em muitos casos, realizado por agências de fomento, as quais, seguindo critérios próprios e de forma eletiva, escolhiam os programas a serem contemplados, esse processo resultou no distanciamento da estabilidade e da previsibilidade exigidas pelo sistema de pós-graduação para sua consolidação, conforme apontado no II PNPG (Brasil, 1982).

A partir dessas considerações, o processo de avaliação da CAPES passou a ser reestruturado, sendo objeto de constantes modificações realizadas em um processo de diálogo com as IES. Assim, os destaques observados por Martins (2002), são:

1982: os resultados das avaliações deixaram de ser reservados, passando a ser divulgados individualmente;
 1984: cursos adquiriram o direito de solicitar reconsideração de suas avaliações em caso de se julgarem prejudicados com o conceito obtido;
 1985: os conceitos foram divulgados para todos os cursos e não apenas para aqueles que haviam sido avaliados;
 1988: os recursos da informática permitiram que a avaliação fosse, em parte, realizada por meio eletrônico;
 1992: as comissões de pares acadêmicos passaram a receber amplo material de apoio, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos para realizar a avaliação externa, com visitas in loco;
 1994: as avaliações passaram a ser feitas em duas etapas;
 1998: o sistema foi modificado, tendo em vista a estabilidade atingida (Martins, 2002, p. 94).

Com a publicação da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007,

No âmbito da educação superior, a CAPES terá como finalidade subsidiar o

Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (Brasil, 2007).

De forma complementar, essas finalidades são agrupadas nas seguintes linhas de ação e respectivas ações: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, de entrada e permanência no SNPG; o acesso e divulgação da produção científica, através do Portal de Periódicos da CAPES; os investimentos na formação de pessoal de alto nível, no País e exterior, por meio de bolsas e auxílios em diversas modalidades; a promoção da cooperação científica internacional, por meio de acordos e convênios de cooperação educacional, científica e tecnológica; a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância, por meio de ações como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a Universidade Aberta do Brasil e os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica. (Brasil, 2023b).

A avaliação do SNPG é orientada pela Diretoria de Avaliação da CAPES e tem por objetivos a

a) Certificação da qualidade da PG Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e b) Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de PG no território nacional (Brasil, 2023a, destaque no original).

Estes processos se dão com a avaliação de entrada e a periódica. Ambas têm como fundamentos:

1) reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; 2) critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo e 3) transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados” (Brasil, 2023a).

A avaliação de entrada é realizada por meio da análise de um documento denominado Avaliação das Propostas de Curso Novo (APCN). Já a avaliação de permanência, que atualmente ocorre a cada quatro anos, é fundamentada principalmente nas ações de monitoramento dos cursos. Cada uma das 50 Áreas de Conhecimento é responsável pela elaboração do Documento Orientador de APCN. Esses documentos relacionam, diretamente, a avaliação de entrada à avaliação de

permanência. Para a CAPES,

Os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação quadrienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 50 áreas de avaliação (Brasil, 2023a).

Dessa forma, a competência da CAPES para conduzir o processo de autorização de cursos novos está pautada em sete pontos:

I - disciplinar as regras e procedimentos da APCN; II - coordenar, por meio da Diretoria de Avaliação (DAV), o procedimento da APCN; III - avaliar a proposta de curso novo e deliberar sobre ela, por meio do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES); IV - estabelecer e acompanhar os prazos para a execução das etapas avaliativas; V - designar as comissões de área de avaliação; VI - dar publicidade aos normativos e ao resultado da APCN; e VII - enviar a documentação necessária para a abertura de curso novo à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), para análise e emissão de parecer (Brasil, 2023b)

De forma geral, os itens necessários para a solicitação de autorização de cursos novos são: 1) Infraestrutura de ensino e pesquisa; 2) Proposta do curso; 3) Corpo docente e 4) Produção intelectual. Para atender esses itens, de acordo com o regramento atual, os requisitos gerais que a APCN deve delimitar são:

I - alinhamento da proposta de curso novo ao planejamento estratégico institucional; II - previsão da proposta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no processo de avaliação institucional da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Instituição de Ensino Superior (IES) ou equivalente; III - adequação e justificativa da proposta de curso novo ao desenvolvimento regional ou nacional e seu potencial impacto na sociedade; IV - clareza e consistência da proposta de curso novo, que deve apresentar informações detalhadas sobre os objetivos; a coerência entre a área de concentração, linhas de pesquisa/atuação e projetos; e a estrutura de atividades acadêmicas e referencial bibliográfico; V - clareza dos critérios adotados para seleção de alunos, quantitativo de vagas, justificativas para o perfil da formação pretendida e perfil do egresso; VI - comprovação de que o grupo proponente possui competência e qualificação acadêmica, didática, técnica e/ou científica vinculadas ao objetivo da proposta; VII - quadro de docentes permanentes que, em número, regime de dedicação ao curso e qualificação, permita assegurar a regularidade e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação, conforme disposição no Documento Orientador da área a que foi submetida a proposta; VIII - indicação de até cinco produções intelectuais (bibliográfica, artística e/ou técnica) de cada docente permanente, criadas nos cinco anos anteriores, acrescentando o ano da submissão da proposta, salvo disposição excepcional disposta no Documento Orientador da APCN da área a que foi submetida a proposta; IX - instalações físicas, laboratórios e biblioteca; recursos de informática; espaço físico para condução das atividades letivas e administrativas. X -

infraestrutura e acesso a equipamentos de informática atualizados, à rede mundial de computadores, bases de dados e a fontes de informação multimídia para os docentes e discentes; XI - infraestrutura adequada em termos de espaço físico, mobiliário e equipamento para a boa condução das atividades administrativas do curso (Brasil, 2023c).

Em virtude da autonomia das Áreas do Conhecimento para a elaboração do Documento Orientador e a partir da estruturação da política de avaliação da CAPES, trago como exemplo o Documento Orientador da APCN, da Área de Ensino, na qual se encontra o objeto desta pesquisa. No Quadro 15, são apresentados os quesitos e suas respectivas definições/complementos.

QUADRO 15 - Quesitos e definição dos componentes APCN - Área Ensino – CAPES

Quesito	Definição (complemento)
1. Condições asseguradas pela Instituição	1.1 Comprometimento da instituição com a implantação e o êxito do curso
	1.2 Infraestrutura de ensino e pesquisa
	1.3 Outras considerações
2. Proposta do curso	2.1 Histórico e contextualização da proposta de curso
	2.2 Objetivos
	2.3 Regimento do curso, forma de implementação da política de autoavaliação do programa e critérios de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes
	2.4 Coerência entre área de concentração, linhas de pesquisa ou atuação, e projetos
	2.5 Estrutura curricular, disciplinas e referencial bibliográfico
	2.6 Critérios de seleção de alunos
	2.7 Quantitativo de vagas e relação de orientandos por orientador
	2.8 Formação pretendida e perfil do egresso
	2.9 Outras considerações
3. Corpo docente	3.1 Caracterização geral do corpo docente (relação entre número de docentes permanentes e demais categorias)
	3.2 Quantidade mínima de docentes permanentes para cada nível
	3.3 Regime de dedicação de docentes permanentes ao curso
	3.4 Qualificação mínima de docentes permanentes
	3.5 Vinculação da qualificação acadêmica, didática, técnica ou científica do grupo proponente ao objetivo da proposta
	3.6 Outras considerações
4. Produção	4.1. Avaliação da produção (acadêmica, artística e técnica, de acordo com a modalidade do curso - acadêmica ou profissional
	4.2. Outras considerações

ELABORAÇÃO: o autor (2025).

Da mesma forma, a Ficha de Avaliação dos programas é a base para a Avaliação Quadrienal. A elaboração desta ficha também é de responsabilidade das Áreas do Conhecimento. Os quesitos/itens obrigatórios deste documento são: a) Programa; b) Formação e c) Impacto na sociedade. No Quadro 16, são apresentadas as definições e os respectivos pesos para os mestrados acadêmicos e profissionais.

QUADRO 16 - Ficha de Avaliação – Área Ensino – Mestrados Acadêmicos e Profissionais

Quesitos / Itens	Peso	Peso
1 – Programa	Acadêmico	Profissional
1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do Programa.	40,0%	40,0%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa	40,0%	40,0%
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 ou artística.	10,0%	10,0%
1.4 Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do Programa, com foco na formação discente e produção intelectual	10,0%	10,0%
2 – Formação		
2.1 Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa.	25,0%	25,0%
2.2 Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20,0%	20,0%
2.3 Destino, atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação recebida.	10,0%	10,0%
2.4 Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no Programa.	25,0%	25,0%
2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no Programa.	20,0%	20,0%
Quesitos / Itens	Peso	Peso
3– Impacto na Sociedade		
3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	30,0%	30,0%
3.2 Impacto econômico, social e cultural do programa.	50,0%	50,0%
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	20%	20%

FONTE: Reproduzida de CAPES (2020).

De acordo com a reestruturação do processo de avaliação de entrada e da avaliação quadrienal, a produção acadêmica sobre esse processo também foi direcionada para a análise específica desse processo em áreas e cursos determinados. Parte dessa produção se volta para uma análise mais geral e crítica do processo.

Para Gatti *et al.* (2003), além de apoiar e incentivar os cursos mais bem qualificados, a avaliação da PG *stricto sensu* deveria ser acompanhada por medidas direcionadas à consolidação ou à recuperação dos programas que tenham recebido classificações mais baixas. Para os autores, a valorização contínua da avaliação, em uma sociedade democrática, dependeria do retorno construtivo de seus resultados, onde seu caráter educativo deveria ser enfatizado, de modo a detectar os pontos

críticos e fornecer propostas para melhorias, evitando abordagens punitivas.

Outro ponto destacado pelos autores é que a avaliação, ao assumir uma função formativa, não deveria ser empregada para descredenciar programas, mas sim para identificar problemas que possam existir e determinar medidas adequadas para seu aprimoramento⁵⁴. No contexto dos programas de PG, era essencial reconhecer que a avaliação se concentra no processo educacional, não na avaliação direta dos produtos criados por técnicos e cientistas, “estes sim objeto de ponderação das agências de fomento científico e tecnológico” (Gatti *et al.*, 2003, p. 140, destaque próprio).

Dada a importância da avaliação da CAPES e a necessidade de adaptá-la a um novo modelo de cursos e programas que atenda às demandas atuais, surge a preocupação de que as recentes mudanças possam enquadrar os programas em um modelo uniforme, baseado em experiências específicas. Ao reconhecerem o valor de um modelo de avaliação e credenciamento e seu papel positivo na implantação de mestrados e doutorados, os autores apontam que era crucial refletir sobre os fundamentos políticos, os objetivos e os impactos do modelo atual, à luz das diversas necessidades nacionais.

Com relação à uniformização da avaliação, na visão de Campos, Borges e Araújo,

O modelo da avaliação da CAPES é bastante homogeneizador e tende a uma padronização dos programas. Esse é um dos aspectos mais discutidos por vários consultores em reuniões, seminários, promovidos pela CAPES, no entanto o modelo caminha e persiste na direção oposta dessas discussões (Campos; Borges; Araújo, 2014, p. 208).

Para Spagnolo e Souza (2004), a avaliação da CAPES é um processo centralizado, no qual as Comissões das Áreas realizam a avaliação, seguindo as diretrizes gerais estabelecidas pela agência, onde os avaliadores baseiam seu julgamento em dados sistematizados pela CAPES sobre o desempenho das unidades avaliadas, o que permite análises quantitativas e qualitativas. Segundo os autores, ao longo de quase 30 anos, a CAPES ganhou legitimidade pelo trabalho sério de suas lideranças acadêmicas e pelos resultados reconhecidos, que garantiram a qualidade

⁵⁴ Os autores complementam este ponto, observado que: “esse procedimento consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), quando prevê, após processo regular de avaliação, um prazo para saneamento das deficiências por ele identificadas, ao qual deve se seguir reavaliação que poderá resultar, esta sim, em desativação e em descredenciamento (artigo 46, que trata da autorização e do reconhecimento de cursos)” (Gatti *et al.*, 2003, p. 138-139, destaques no original).

do SNPG.

De acordo com esses autores, os desafios e dificuldades desse processo estimularam ajustes no sistema, incluindo ampliação do período de avaliação, acompanhamento contínuo, substituição dos conceitos de avaliação por uma escala numérica, melhorias na coleta e no tratamento de dados e aprimoramento do processo avaliativo. Neste texto, os autores apontavam alguns desafios, “sobretudo no que concerne às mudanças no cenário da educação pós-graduada com o surgimento de mestrados profissionais, interdisciplinares e interinstitucionais” (Spagnolo; Souza, 2004)⁵⁵.

Em 2004, a CAPES consultou dois segmentos da academia com diferentes graus de envolvimento com a PG e a própria Fundação. O primeiro grupo era composto por membros das comissões de avaliação, geralmente ligados a instituições públicas e programas consolidados, com amplo conhecimento do processo de avaliação. O segundo grupo era composto por coordenadores de programas de instituições privadas, escolhidos devido à menor representação dessas instituições nas comissões de avaliação e à tendência de programas recentes e menos consolidados expressarem descontentamento com os critérios e procedimentos da CAPES (Spagnolo; Souza, 2004).

Os autores apresentam uma pequena amostra dos argumentos, ressalvas e sugestões dos membros das comissões de avaliação e coordenadores de programas em 15 tópicos específicos. Na sequência daquele artigo é apresentada uma análise das respostas mais recorrentes. Para os autores,

As inúmeras críticas e sugestões encaminhadas à CAPES, em anos recentes, para melhorar a avaliação da pós-graduação, reduzidas a 15 questões na consulta feita pela agência, podem ser reduzidas a cinco temas que pautam o debate que está sendo promovido pela agência: o ciclo da formação pós-graduada e o ciclo da avaliação; a concepção de mestrado profissional e sua avaliação; os cursos multi e interdisciplinares; possíveis formas de auto-avaliação e maior interlocução da CAPES com os programas; e, finalmente, a mais antiga e forte reivindicação, a simplificação do Coleta [CAPES] e dos Cadernos de Avaliação (Spagnolo; Souza, 2004, p. 33).

Ao concluir o artigo, os autores pontuam que a avaliação da CAPES não necessita de uma reestruturação fundamental, mas de uma abordagem mais leve e amigável, aberta a novos aspectos e ideias. Pequenas mudanças podem tornar a

⁵⁵ “No período de 1976-1997, os cursos foram avaliados através de conceitos que variavam de A a E. A partir de 1998 a escala de conceituação mudou para o sistema numérico de 1 a 7” (BRASIL, 2004).

avaliação mais flexível, aberta e participativa, mantendo seu foco na qualidade e na pesquisa.

No entanto, Simões (2004) apontava que, no contexto brasileiro, a avaliação externa entre pares era considerada uma importante conquista, embora ocorresse em um ambiente marcado pelo autoritarismo das políticas públicas influenciadas por agências internacionais de financiamento, que visam reduzir os investimentos na área social. Isso criava um desafio complexo: alcançar a máxima qualidade com o mínimo investimento, em meio ao desequilíbrio nas relações de poder entre instituições e áreas de conhecimento.

Para a autora, não bastava estabelecer comissões entre pares, se o processo de avaliação fosse gerenciado de maneira tecnocrática e se o diálogo entre as áreas de conhecimento fosse marcado pela competição por recursos escassos, resultando em exclusões. No entanto, essa questão era defendida pela própria CAPES com outro viés. O entendimento da CAPES, em 1993, era de que, “ao mesmo tempo, o sistema de avaliação implantado pela CAPES cria uma pressão construtiva para a produção científica, recompensando os grupos nos quais ela seja mais elevada” (Brasil, 1993a, p. 10).

Essa questão também foi apontada por Moreira e Velho (2008). De acordo com as autoras, a CAPES utilizava critérios de avaliação que intensificavam a competição entre os cursos por recursos, visando à obtenção dos melhores conceitos. Isso levava os membros da comunidade científica a aumentar sua produtividade científica, principalmente em termos de publicações em periódicos acadêmicos de alto prestígio em suas áreas. Essa competição envolvia não apenas cientistas que buscavam publicações ou prestígio, mas também impulsionava os pesquisadores a superarem constantemente seus próprios desempenhos em termos de número de publicações.

Neste debate, de acordo com Moreira, Hortale e Hartz (2004), discute-se o foco da avaliação nos perfis dos profissionais – cientistas e pesquisadores – destacando-se esses papéis em detrimento do professor e do orientador. De acordo com esses autores, os critérios privilegiavam a produção científica, especialmente a publicação em revistas indexadas. Os autores questionavam os efeitos formadores e “deformadores” dessa perspectiva. Ao priorizar a pesquisa, o cientista poderia ter menos tempo para interagir com os alunos e aprimorar a transmissão do conhecimento. Isso levantava preocupações sobre o papel do ensino na vida universitária e o seu impacto na formação de novos cientistas (Moreira; Hortale; Hartz, 2004, p. 32).

Nesta mesma linha, Campos, Borges e Araújo (2014) apontavam que o sistema de avaliação da CAPES priorizava a pesquisa em detrimento da qualidade do ensino e que considerar a quantidade de pesquisas e publicações como indicadores de qualidade de ensino era questionável, pois uma formação de qualidade requer competências pedagógicas e científicas que nem sempre são desenvolvidas por meio da pesquisa.

Dessa forma, a cada PNPG, são observadas indicações necessárias para o aprimoramento do processo de avaliação da CAPES. No que diz respeito à avaliação dos MP, a CAPES considera que as especificidades do MP

exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos (Brasil, 2019a).

Recuperando as normas legais – portarias CAPES e MEC, a avaliação dos MP deveria ser feita por comissões específicas, com participação equilibrada de docentes-doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas, utilizando fichas de avaliação próprias e diferenciadas. Atualmente, as avaliações são realizadas por meio de comissões específicas, com a participação de doutores, profissionais e técnicos dos setores específicos, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas (Brasil, 2009; 2017; 2019).

De acordo com Ribeiro (2005) a avaliação dos MP deveria considerar os resultados específicos, especialmente o valor agregado pelo aluno, evidenciado pelo trabalho de conclusão ou pelos trabalhos realizados ao longo do curso e aplicados ao ambiente profissional. Para isso, seria importante também monitorar o destino dos egressos para avaliar a qualidade do MP.

Fischer (2005, p. 29) apontava que, como os MP visam competências socialmente desejáveis, devem “ter padrões de exigência tão rigorosos quanto os do mestrado acadêmico, só que com critérios diferentes, pois são cursos de natureza qualitativamente diferenciada” e, ao adotar modelos flexíveis e multidisciplinares requerem avaliação e monitoramento contínuos. Ainda de acordo com a autora, a CAPES deve aprimorar o sistema de avaliação desses cursos, reconhecendo sua multidisciplinaridade. Isso significa que, dada essa natureza dos MP, a avaliação deve

ser realizada por comitês compostos por representantes das diversas disciplinas envolvidas no curso.

Já Negret (2008) observa que nos MP, a avaliação é um instrumento de gestão no qual a CAPES, juntamente com suas coordenações de área, avaliadores e os próprios programas de mestrado, participam de forma integrada e em parceria. Para o autor,

a CAPES poderia avaliar por meio das coordenações de área os resultados e os impactos do conjunto dos projetos das áreas. Essas avaliações podem ser feitas com base em indicadores que permitam ser aplicados também ao conjunto dos projetos de cada área. Por exemplo, o número de artigos ou livros publicados, o número de participações em eventos, número de comunidades integradas aos projetos de pesquisa, número de trabalhos defendidos, número de políticas públicas subsidiadas pelas pesquisas, etc. (Negret, 2008, p. 222).

De forma geral, as recomendações do V PNPG incluíam: avaliações menos frequentes para programas de notas 6 e 7; comparação com programas internacionais de referência, com aumento da participação de avaliadores estrangeiros; monitoramento mais regular para programas de notas 3, 4 e 5, visando melhorias; progressiva incorporação de parâmetros adicionais à avaliação; uso de indicadores que abordem a redução de assimetrias; incentivo à formação de parcerias com o setor extra-acadêmico para programas de natureza aplicada; a divulgação imediata de novos critérios de avaliação após a conclusão da avaliação anterior e, especificamente, no que tange à modalidade, a determinação conclusiva se os programas de mestrado são acadêmicos ou profissionais, independentemente da formulação original (Brasil, 2010).

Diante do exposto, são dois os motivos que auxiliaram na obtenção dos resultados percebidos até hoje. Primeiramente, o papel centralizador da CAPES, enquanto proponente de políticas de formação de recursos humanos de alto nível, principalmente a partir de 1998, com diretrizes para acompanhamento e avaliação dos cursos de PG. O outro motivo está relacionado ao atendimento das demandas do próprio SNPG. Isso significou que essa política de avaliação foi aceita “como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil” (Balbachevsky, 2005, p. 282), tendo aprovação da comunidade acadêmica nacional e internacional (Brasil, 2019).

Aqui cabe uma observação para finalizar esta seção terciária. Apesar de a avaliação da CAPES ser amplamente reconhecida pelos sujeitos entrevistados como um indutor de qualidade e um parâmetro orientador das ações do ProfEPT, essa

percepção não é unânime nem isenta de críticas. Alguns relatos, como os mencionados anteriormente, revelam uma tensão entre o atendimento às exigências da avaliação e a preservação das especificidades de um mestrado profissional e, especialmente, daquele ofertado em rede, principalmente no que diz respeito à produção técnica e tecnológica.

Além disso, a própria concepção de qualidade mobilizada nos documentos e instrumentos avaliativos da CAPES é questionada pois há uma tendência à homogeneização dos critérios, muitas vezes baseados em padrões da pós-graduação acadêmica tradicional. Tal crítica está fundamentada no fato de que a própria CAPES indica que as especificidades dos MP exigem uma avaliação feita “com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos” (BRASIL, 2019a). Esse apontamento direciona, então, para a necessidade de modelos avaliativos mais sensíveis às finalidades e especificidades da pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional.

Diante desse cenário, esta tese adota uma leitura crítica da avaliação, compreendida como uma ferramenta ambivalente: de um lado, ela atua como mecanismo de responsabilização e aprimoramento institucional; de outro, pode se tornar um vetor de conformação e descaracterização da proposta formativa original do ProfEPT. Essa ambivalência, longe de reduzir a importância do processo avaliativo, reforça a necessidade de uma reflexão contínua e dialógica sobre seus efeitos e os sentidos de qualidade que se deseja promover, uma vez que as Instituições Associadas que oferecem o ProfEPT já possuem expertise na e para a formação em EPT, como será visto no Capítulo 5.

3.4.2 A autoavaliação nos documentos da CAPES

O ponto de partida para esta seção foi a leitura de todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação, com a intenção de encontrar, nesses documentos, menção ou indicativo de uso de um “processo” de avaliação interna⁵⁶. De forma complementar, foram lidos os artigos publicados no INFOCAPES e materiais diversos publicados no

⁵⁶ Como o instrumento da autoavaliação da pós-graduação é, como será visto adiante, relativamente recente, foquei a leitura na busca por algo próximo ao termo “avaliação interna” mesmo entendendo a diferença já trazida no Capítulo 2, entre avaliação interna e autoavaliação.

site da CAPES. Em um segundo momento, será apresentada parte da produção acadêmica relacionada ao tema.

Primeiramente, na análise dos planos e dos textos do informativo, nota-se que a “intenção” da autoavaliação aparece, pela primeira vez, no II PNPG 1982-1985. Nesse sentido, é válido recorrer a uma extensa citação deste documento, como segue.

Cabe à própria universidade ou instituição acadêmica zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação. Os instrumentos de que dispõem as agências governamentais terão caráter suplementar, no sentido de reforçar o empenho da própria instituição no apoio às iniciativas bem sucedidas e na gradativa desativação do que, de comum acordo, for considerado como não correspondendo às exigências mínimas de qualidade e desempenho. **Para tal é preciso que as universidades e instituições de pós-graduação procedam periodicamente a uma avaliação crítica do seu desempenho e de sua própria produtividade** (Brasil, 1982, p. 187, negrito próprio).

No mesmo Plano, na seção intitulada “Premissas Básicas da Política Nacional de Pós-Graduação”, recomendava-se que “o desenvolvimento da pós-graduação depende igualmente da **reformulação da estrutura e do funcionamento das instituições acadêmicas** que carecem de **uma maior dinamização e de uma desburocratização internas**” (Brasil, 1982, p. 178, destaques próprios).

Como se observa nas duas citações, o documento expressa preocupação com a maior participação dos programas em seu próprio funcionamento, o que configura, salvo melhor interpretação do termo, tornar mais dinâmico o processo formativo, seu desempenho e produtividade.

É no III PNPG 1986-1989, que o termo autoavaliação surge de forma direta. No entanto, antes disso, é importante salientar que, neste documento, a CAPES apontava que “o sistema de avaliação se apóia, principalmente, no material acumulado na ‘memória’ de cada curso, constituída pelos relatórios anuais enviados à CAPES e pelos relatórios de visitas procedidas por especialistas, dentre outros” (Brasil, 1986, p. 198, destaque no original). Como ocorre até hoje, o preenchimento de relatórios é de responsabilidade dos programas. Ou seja, de forma direta, é o próprio programa, ou comissão instituída para esse fim, que, por exemplo, indica os destaques do programa durante o período avaliativo. De certa forma, essa ‘memória’ é construída por meio de uma atividade de avaliação interna, responsável por identificar esses destaques.

Quanto à autoavaliação, como uma das medidas a serem implementadas para

a garantia da institucionalização da pesquisa nas universidades, com o objetivo de assegurar o adequado funcionamento dos programas de pós-graduação, a CAPES indicava que era necessário “estimular procedimentos de auto-avaliação nos cursos de pós-graduação para seu aperfeiçoamento” (Brasil, 1986, p. 211).

Assim, seria esperado que a autoavaliação se consolidasse como termo ou campo específico nos PNPG subsequentes – IV PNPG 2005-2010 e V PNPG 2011-2020. No entanto, não é o que se observa na leitura destes planos. É somente no VI PNPG 2024-2028, na diretriz “Avaliação orientada para apoiar a formulação de políticas públicas para o SNPG”, que uma das estratégias apresentadas é a valorização do planejamento estratégico e da autoavaliação “dos programas de pós-graduação, assim como a diversidade constitutiva do SNPG” (Brasil, 2023, p. 97)⁵⁷.

Já no INFOCAPES, durante todo o período de publicação, há maiores espaços para menção e discussão, de forma institucional e pessoal, mesmo que não aprofundadas, sobre a utilização da autoavaliação nos programas de PG⁵⁸.

No artigo intitulado “Avaliar: sim ou não?”, Ziberman (1993) relata a experiência de duas universidades que utilizaram a avaliação interna de forma complementar. A autora ressaltava, à época, que essas ações eram necessárias porque a

avaliação é hoje um processo necessário e até urgente, provavelmente uma das principais condições de sobrevivência das instituições de ensino superior. Essas instituições precisam saber que tipo de ensino ministram, se esse ensino é de qualidade, e qual o significado de sua existência. Talvez por isso o processo desencadeado seja irreversível, o que não o habilita a ser nivelador (Ziberman, 1993, p. 21).

Spagnolo (1995, p. 13), no artigo “Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? O futuro da avaliação da CAPES”, pontuava que uma das demandas, de parte da comunidade acadêmica, era uma avaliação mais qualitativa. Para tanto, o autor considerava que uma avaliação desse tipo incorporasse formas de autoavaliação, nas quais “a voz do curso – que é o protagonista principal nesse processo – chega praticamente imperceptível aos ouvidos das comissões de avaliação”. Ao elencar uma série de características atreladas à avaliação da CAPES, o autor apontava que “a avaliação é cada vez menos da CAPES e mais da instituição e dos próprios programas. A auto-avaliação vai ser parte integrante

⁵⁷ Esta diretriz será retomada/repetida no Capítulo 6, seção 6.3.

⁵⁸ Utilizo o termo pessoal tendo em vista o fato de que essas menções têm a sua origem em artigos de opinião publicados no informativo.

do processo e terá um papel tão importante quanto o da avaliação externa”.

Em 1997, foi publicado o documento “Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o processo de Avaliação do Programa de Pós-Graduação da CAPES”⁵⁹. Uma das recomendações dessa comissão faz referência à autoavaliação, conforme a seguinte citação:

Uma auto-avaliação, a ser feita pelo próprio programa e encaminhada à CAPES junto com os demais dados requisitados, serviria para indicar os planos, metas e objetivos em nível de mestrado e doutorado, bem como a ligação existente entre os programas de pós-graduação, de graduação e as linhas de pesquisa do corpo docente. Serviria, ainda, para identificar as principais realizações e progressos obtidos desde a última avaliação, bem como as ações adotadas para superar as fraquezas apontadas. Essa auto-avaliação teria um formato relativamente livre. Um exame crítico, pelo comitê de avaliação, desse relatório de auto-avaliação deveria ter peso relevante na atribuição do conceito adequado ao programa. A continuar o sistema anual de coleta de dados, uma autoavaliação deve ser apresentada por ocasião da primeira avaliação e, depois, a cada duas avaliações subseqüentes (Brasil, 1997, p. 24).

Em artigo intitulado “A avaliação da pós-graduação na América Latina - necessidade e tendências”, Aragón (1998) analisa o papel das agências governamentais nos processos de avaliação da PG na Argentina, Brasil e México. Para o autor, o Brasil é o país que tinha, entre os três analisados, o sistema de avaliação mais consolidado. No que se refere à autoavaliação, o autor considerava que

A partir de relatórios comuns preenchidos pelos programas, mas elaborados e distribuídos pela CAPES, as comissões de renomados especialistas de cada sub-área procedem a avaliação, com base em critérios e parâmetros estabelecidas por elas próprias, porém com orientações gerais pela agência. Dessa forma, é possível avaliar com a especificidade necessária a produtividade científica-intelectual do programa e sua relação com a proposta do curso, eixo central do processo, de acordo com o grau de desenvolvimento de cada subárea. Assim, **não há espaço privilegiado para a auto-avaliação**, sendo também pouco analisado o exercício docente propriamente dito, não existindo avaliações do professor por parte dos alunos (Aragón, 1998, p. 10, destaque próprio; mantida a redação original).

No ano seguinte, na seção “CAPES INFORMA”, sobre a avaliação continuada, a Fundação pontuava que

O acompanhamento será efetuado com base nos dados fornecidos pelos programas, por meio do instrumento ColetaCAPES, bem como de outras

⁵⁹ “No período de 10 a 13 de junho de 1997, a CAPES foi visitada por um grupo de consultores internacionais convocados para fazer uma avaliação do sistema de avaliação de programas de pós-graduação mantido pela agência” (Brasil, 1997, p. 21)

informações julgadas importantes para o conhecimento da situação e perspectivas de desenvolvimento dos programas: pareceres e relatórios de visitas de consultores, **auto-avaliações**, indicadores de impacto regional e local de sua atuação, demonstração do andamento de providências sugeridas em avaliações anteriores, levantamentos e estudos sobre a inserção de ex-alunos no mercado de trabalho, etc. (Brasil, 1999a, p. 89, destaque próprio)⁶⁰.

No volume 8, número 1, de 2000, em artigo intitulado “Avaliação do ensino superior: dez lições da Inglaterra”, Spagnololo descreve as origens da avaliação universitária, detalhando a experiência daquele país, apresentando seus atributos básicos, as iniciativas, a institucionalização e o modelo atual e amplamente aceito.

Desta análise, observa-se que a autoavaliação é utilizada em dois processos de avaliação, nos seguintes aspectos: a) na avaliação periódica dos cursos, a qual tem como base um relatório, resultado de uma autoavaliação detalhada feita pelo corpo docente do curso; e b) na avaliação do corpo docente e técnico dos cursos, a qual tem como base uma autoavaliação feita pelo avaliado. Destaca-se, do primeiro processo, que as instituições recebiam orientações detalhadas para realizar a autoavaliação, a qual deveria fazer referência aos propósitos e objetivos dos cursos, “em termos de resultados e experiências da aprendizagem; ao perfil dos alunos, do corpo docente e aos recursos oferecidos para a aprendizagem; e à qualidade da educação, tendo em vista os propósitos e objetivos estabelecidos” (Spagonolo, 2000, p. 24).

No entanto, o autor apontava que, para alguns acadêmicos britânicos, o processo de autoavaliação adicionaria uma carga desnecessária à já escassa disponibilidade de tempo para pesquisas e consultorias, resultando em um ganho mínimo com esse processo. Apesar disso, ainda de acordo com o autor, a autoavaliação dos cursos era uma exigência das agências externas e dos órgãos de administração interna das instituições, o que poderia resultar em autoavaliações mais amplas realizadas apenas para atender a essas obrigações.

Na experiência britânica, a autoavaliação era estruturada pelos seguintes aspectos: a) grade curricular, conteúdo e organização; b) ensino, aprendizagem e

⁶⁰ No número seguinte do INFOCAPES, redação parecida à citação aparece quanto uma das características do acompanhamento dos programas de PG: “análise das informações fornecidas pelo ColetaCAPES - sendo os dados relativos ao segundo ano após a avaliação trienal apresentados cumulativamente com os dados correspondentes ao ano anterior - e também de informações fornecidas por outras fontes consideradas importantes para o conhecimento da situação e perspectivas de desenvolvimento dos programas: pareceres e relatórios de visitas de consultores, **auto-avaliações**, indicadores do impacto regional e local de sua atuação, demonstração do andamento de providências sugeridas em avaliações anteriores, levantamentos e estudos sobre a inserção de ex-alunos no mercado de trabalho etc. (Brasil, 1999b, p. 110).

avaliação; c) progressão dos alunos e desempenho; d) apoio e orientação aos alunos; e) recursos para aprendizagem; f) processos de gerenciamento da qualidade e de aperfeiçoamento. Com a avaliação desses aspectos, a visita de e para avaliação era organizada e realizada, e o resultado era um relatório⁶¹.

Entre as dez lições apreendidas pelo autor, duas delas merecem destaque. A quinta lição é “sobre a atenção que é dada à avaliação em si, em termos de sua validade, eficiência dos processos, seu impacto, e a relação custo-benefício”. Sendo que

A avaliação não se faz impunemente: ela traz conseqüências para os cursos e para as instituições; não é uma atividade barata e seu financiamento compete com os escassos recursos que as agências governamentais repassam para pesquisa e ensino. Se queremos justificar tamanho investimento de esforço, tempo e dinheiro, deve haver uma preocupação explícita em saber se os critérios adotados nos revelam, efetivamente, o que queremos conhecer; se os processos são eficientes e, sobretudo, se causam um real impacto de melhoria de qualidade no ensino e na pesquisa. Em outras palavras, a qualidade da avaliação e seus resultados devem ser avaliados (Spagnolo, 2000, p.35).

E o autor continua,

É verdade que a **função formativa** – melhorar o ensino e a pesquisa - **não é a única e nem sempre a mais importante função em muitos processos avaliativos**. Prestar conta à sociedade, operacionalizar critérios para a alocação de recursos, justificar tomada de decisões, reconhecer e credenciar cursos e instituições são, entre outras, funções que costumam atrair o interesse dos governos. Para a academia, entretanto, o que interessa é a produção e transmissão do conhecimento e a avaliação, desse ponto de vista, se justifica na medida em que estimula de fato a melhorar o ensino e a pesquisa, encorajando e premiando as boas práticas. **Os docentes e os pesquisadores, que afinal são aqueles que viabilizam as avaliações** (compondo as comissões e por elas se responsabilizando, emitindo os julgamentos e assinando os relatórios finais), **devem permanecer abertos e críticos perante todo o processo e não se limitar a desempenhar o papel de especialistas burocratas**. Cabe à academia, mais ainda do que às agências, **manter sob contínuo processo de escrutínio as avaliações de que participam** (Spagnolo, 2000, p. 35-36, parênteses no original, destaques próprios).

Na décima lição, o autor considera a importância de utilizar processos de avaliação interna, tendo em vista que

⁶¹ De acordo com o relato do autor, esse processo tinha como uma das premissas de que “a busca de evidências inclui a análise de uma amostra dos trabalhos dos alunos e a observação das atividades de ensino e aprendizagem, além de conferir os equipamentos e a infra-estrutura disponíveis, de realizar encontros com alunos, ex-alunos e empregadores, e de analisar a documentação relevante relativa ao curso” (Spagnolo, 2000, p. 24).

Na formulação do novo framework, a idéia da importância dos mecanismos de controle desenvolvidos e operados no meio acadêmico é resgatada, mesmo sem abandonar o rigor do controle exigido pela ‘*accountability*’ para que a sociedade mantenha a certeza de que na universidade os padrões de qualidade do ensino e da pesquisa são preservados e melhorados. **A auto-avaliação tornou-se parte integrante da avaliação.** A QAA tanto incentiva **a implantação de mecanismos de avaliação interna nas instituições**, como procura trabalhar com um ciclo de atividades **que articulem e combinem os processos de avaliação externa com os de avaliação interna** (Spagnolo, 2000, p. 41, destaque no original, negritos próprios)⁶².

Esses destaques são necessários, pois, tendo em vista esse tipo de produção – o relato em si e o meio no qual é publicado –, é perceptível a preocupação da agência britânica com a importância da avaliação das políticas educacionais, considerando aspectos como efetividade, eficiência, eficácia e *accountability*. No entanto, ela também vai além do real sentido que a avaliação deveria assumir: a avaliação formativa da PG, utilizando instrumentos como autoavaliação, avaliação interna e externa e, principalmente, divulgando os resultados dos processos formativos e de pesquisa.

Em outro número do INFOCAPES, a referência ao termo autoavaliação é encontrado no documento “A pós-graduação *stricto sensu* nas IES particulares”⁶³. Uma das sugestões à CAPES apontadas neste documento, fazia referência à ênfase no papel de orientação e promoção. Para evitar entendimento parcial, trago a íntegra desta parte.

É fundamental fortalecer o caráter pedagógico da avaliação, enfatizando a utilização construtiva de seus resultados pelas ações de fomento à capacitação de docentes e de estímulo às instituições e programas para que promovam a constante melhoria de qualidade e de desempenho tendo em vista suas respectivas realidades e vocações acadêmicas. Esta orientação se contrapõe ao uso da avaliação como simples mecanismo burocrático de credenciamento ou instrumento cartorial de controle da pós-graduação, com implicações meramente desestimuladoras ou punitivas. A implementação e valorização de um processo de avaliação continuada favorece este retorno construtivo. Neste aspecto, é animadora a disposição da CAPES em aperfeiçoar o sistema de avaliação, introduzindo, a partir de 1999, um esquema de acompanhamento da situação dos programas, nos anos compreendidos entre a realização da avaliação geral trienal. **Tal procedimento, entretanto, não contempla mecanismos de efetiva ajuda aos cursos menos consolidados, como visitas sistemáticas e vinculadas a mecanismos de auto-avaliação que deveriam ser parte essencial de um processo de avaliação continuada.** Pior ainda é que mantém inteiramente à margem os programas não-avaliados ou não-recomendados, perdendo, deste modo, seu alcance pedagógico e sua **riqueza formativa. A CAPES deveria acreditar e investir efetivamente na**

⁶² Redução de QAAHE - *Quality Assurance Agency for Higher Education*. Em tradução livre, “Agência de Garantia da Qualidade para o Ensino Superior”.

⁶³ “Documento elaborado e aprovado nos Encontros de Pró-Reitores e Coordenadores de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação das IES Particulares, eventos promovidos pela Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)” (Brasil, 2000, p. 4).

auto-avaliação, estimulando as IES a refletir sobre seus programas, a analisar o que produziram, a examinar suas perspectivas, enfim, a buscar permanentemente seu aprimoramento, atrelando o processo de auto-avaliação ao desenvolvimento integrado do projeto institucional (Brasil, 2000, p. 27, destaques próprios).

Em outro artigo de Spagnolo e Calhau (2002), os autores apresentam dez comentários de observadores internacionais sobre a Avaliação Trienal de 2001. Entre essas sugestões, a autoavaliação é citada por esse grupo, com as seguintes considerações:

- a) Aparentemente no Brasil as universidades não são obrigadas a manter unidades de auto-avaliação que podem gerar um tipo importante de informação. Porém, mesmo que tal informação exista, parece que não é levada em conta. A ausência das unidades de auto-avaliação não permite uma retroalimentação adequada do sistema local e toda a responsabilidade da avaliação é assumida pela CAPES, quando a avaliação deveria ser um sistema de responsabilidade compartilhada.
- b) A avaliação como processo de regulação sistemático parece ser mais das comissões do que dos programas de pós-graduação. Seria desejável a existência de comissões independentes das coordenações de pós-graduação, com a incumbência de realizar regularmente a autoavaliação. Estas comissões, funcionando como instância de auto-regulação, são instrumentos fundamentais no desenvolvimento de um sistema interno de promoção da qualidade dentro de cada instituição do ensino superior. A não existência destas comissões e de quadros regulares de avaliação parece significar que os programas estão de fato mais interessados nos resultados da avaliação e menos no processo de formação, o que não é um fator estruturante.
- c) No relatório de auto-estudo, de responsabilidade dos programas, seria importante que os documentos apresentados contivessem sínteses críticas por capítulos, isto é, referentes aos principais itens da avaliação, e não apenas uma apreciação crítica global. Particularmente importante nestas sínteses seria a apresentação dos pontos fortes e fracos. O que suporia a identificação dos problemas e a apresentação das soluções - medidas, programas e respectiva calendarização - que permitiriam superar os pontos críticos.
- d) Não é exigida uma auto-avaliação dos programas que estão sendo avaliados. Nesses casos seria de utilidade para as partes não somente um resultado derivado a partir de indicadores numéricos, mas dispor também de uma análise qualitativa detalhada dos pontos fortes e fracos do programa. Isto poderia ser válido tanto para a auto-avaliação como para a avaliação que é realizada pela comissão (Spagnolo; Calhau, 2002, p. 26-27).

Como se pode observar durante a análise dos PNPG, dos artigos e documentos publicados no INFOCAPES e das recomendações apresentadas, nota-se a ausência de uma aplicabilidade mais direta para a incorporação da autoavaliação no processo de avaliação da PG. Com o objetivo de complementar a informação, ao consultar as atas das reuniões do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), disponíveis no site da CAPES, é possível notar, na 177ª reunião, realizada entre os dias 12 e 14 de junho de 2018, a seguinte menção ao processo de autoavaliação dos

programas:

Foi enfatizada a questão de que os programas de pós-graduação devem fazer as suas autoavaliações. A lógica é que, **se a instituição ou o programa está desenvolvendo um bom processo de autoavaliação**, pode-se confiar que existe uma qualidade adequada e, isso facilitaria muito o trabalho das comissões. Foi tratado que, dentro da própria ficha, pode-se incluir a ideia da autoavaliação, recebendo um peso maior do que está recebendo agora. Foi sugerida a criação de um GT, com o prof. Bob Vehriner como Coordenador, para trabalhar a questão da autoavaliação (Brasil, 2018, p. 3, destaque próprio)

Confirmando o vácuo existente quanto ao fato do não acesso às atas anteriores do CTC-ES e que a relevância desse processo, embora já presente tanto no atual **Documento Orientador de APCN**, quanto na atual **Ficha de Avaliação**, ambos da Área de Ensino, como mostrado nos Quadros 15 e 16, na Ficha de Avaliação de 2016, anterior à atual, a realização da autoavaliação era citada em uma ficha especial para avaliação direcionada a programas em rede em mais de três estados.

Exponho essa questão tendo em vista o destaque da citação anterior e o vácuo – na consulta das atas, em dois aspectos. Primeiramente, o CTC-ES, nas reuniões, tinha/tem um papel orientador e decisório, a princípio. Inicialmente, as ações a serem adotadas no processo de avaliação passariam, em uma fase inicial, pela formulação de relatórios produzidos por grupos de trabalho específicos. Após a apresentação, esses relatórios eram discutidos nas reuniões e, havendo concordância ou sugestão, os mesmos eram aprovados no próprio Conselho. Como se pode observar no seguinte trecho da ata da 183ª reunião:

No CTC-ES 182 (dezembro de 2018) a fim de implementar as determinações emanadas pelo CS-CAPES o CTC-ES foi aprovada a criação de diversos Grupos de Trabalho – GT (Ficha de Avaliação; Portarias EaD e Mestrado e Doutorados Profissionais; GT Qualis Humanidades, GT de Inovação e Transferência de Conhecimento, GT de Internacionalização e GT de Impacto e Relevância para a Sociedade) que têm como missão, ao longo de 2019, elaborar relatórios que proponham ações ao CTC-ES relativas ao aprimoramento do processo e dos instrumentos avaliativos, neste ciclo (2017 a 2021).

Ainda neste primeiro aspecto, como visto na citação anterior, foi somente na 177ª reunião que se faz menção à criação de um GT de autoavaliação. Esse ponto nos leva ao segundo aspecto.

O Regulamento da Avaliação Trienal 2013 não fazia menção à utilização da ferramenta da autoavaliação. No Regulamento da Avaliação Quadrienal de 2017, a autoavaliação era mencionada apenas na Ficha de Avaliação de Programas em Rede.

E é aqui que persiste o vácuo de informação. Como os programas iniciaram o processo de autoavaliação se, a princípio, não havia, pelo menos de caráter público, um documento orientador para tal fim?

Seguindo a sugestão apresentada na reunião do CTC-ES, a CAPES, em 2018, “instituiu uma Comissão com a missão de implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente relevante para a avaliação realizada pela CAPES” (BRASIL, 2019, p. 4). No relatório final do Grupo de Trabalho (GT) “Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação” – doravante GT Autoavaliação, a autoavaliação é definida como

um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação. Envolve a participação de distintos atores da academia ou externos a ela (docentes, discentes, egressos, técnicos e outros), nos níveis hierárquicos diversos, dos estratégicos aos mais operacionais (Brasil, 2019, p. 7, parênteses no original).

Embora a política de avaliação seja conduzida, como visto, de forma centralizada pela CAPES, com o relatório do GT Autoavaliação, a fundação redireciona essa responsabilidade, dividindo-a com os próprios programas de PG. São mantidos os poderes reguladores de acesso e permanência e os critérios avaliativos, mas o acompanhamento pode ser realizado internamente, por meio da autoavaliação.

A visão geral desse mecanismo de garantia de qualidade é apresentada pela própria agência com o seguinte entendimento: “ao invés da CAPES receber os resultados da autoavaliação realizada pelos programas, a Agência deverá acompanhar como os programas de pós-graduação estão conduzindo suas autoavaliações” (BRASIL, 2019, p. 9). No entanto, no mesmo documento, há a indicação de que “a autoavaliação é um exercício de autonomia responsável” (Brasil, 2019, p. 11).

Composto por 5 estágios, o procedimento para a operacionalização da autoavaliação é resumido no Quadro 17.

QUADRO 17 - Etapas do processo de autoavaliação

Etapas	Definição
Preparação	Engloba a concepção do processo, sensibiliza os envolvidos para aspectos políticos, técnicos e culturais, realiza um diagnóstico a partir da avaliação CAPES anterior para identificar pontos fortes e fracos do programa, e elabora um pré-plano de autoavaliação.
Implementação	Inclui métodos e instrumentos alinhados à concepção adotada, critérios e indicadores para monitorar a qualidade da formação dos estudantes, além da coleta, organização e análise de dados para produzir informações detalhadas sobre o programa.
Divulgação dos resultados	Os resultados devem ser divulgados, de forma clara e objetiva, acessível a todos os públicos-alvo, a tempo de embasar as decisões e serem utilizados, levando em conta sua perecibilidade.
Uso dos resultados	Os resultados precisam ser incentivados e monitorados, pois servirão também como subsídio ao planejamento estratégico
Meta-avaliação	É o momento de avaliar a metodologia de avaliação utilizada pelo Programa ao longo de um ciclo específico e, se necessário, ajustá-la.

Elaboração: o autor (2025).

Esse documento ainda destaca que, considerando a missão, as metas e os objetivos do Programa e sua articulação com o planejamento institucional, é possível, por exemplo, formular questões que abordem três dimensões: o sucesso dos alunos, o desempenho dos professores e técnicos, e o progresso geral do Programa. Além disso, a implementação dessa nova possibilidade de avaliação “repercutirá em maior qualidade dos Programas de Pós-graduação, possibilitando manter o foco na produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para uma melhor formação dos discentes” (Brasil, 2019, p. 19).

Na busca por produções teóricas que tratassem do processo de autoavaliação de forma mais geral, merece destaque a produção de Saul (2002)⁶⁴. Neste artigo, a autora relata o desenvolvimento da autoavaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O destaque se deve ao fato de a própria autora ter feito parte da coordenação responsável pela implantação e a sistematização do processo de autoavaliação no Programa.

Esses processos foram apresentados ao colegiado do Programa e, após debate, foi construída uma compreensão sobre avaliação com base nos seguintes aspectos: a) processo crítico, associado a uma vontade política de aperfeiçoamento

⁶⁴ O banco de dados utilizado foi o Portal de Periódicos da CAPES. As produções aqui apresentadas são representadas por artigos e um capítulo de livro. A maioria desses trabalhos apresentava a aplicabilidade da autoavaliação em um programa de pós-graduação específico. No entanto, foram considerados os aspectos mais gerais da ferramenta.

e de melhoria do Programa; b) processo democrático, no qual seja garantida a participação de professores e alunos; c) proposta pedagógica, sempre formativa, dos participantes do Programa; e d) ponto de partida e condição necessária à avaliação externa do Programa.

Quanto à autoavaliação, o colegiado assumiu os seguintes propósitos: a) diagnosticar o momento de trabalho em que o Programa se encontra; b) aperfeiçoar o Programa, preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando para novos horizontes, replanejando; c) encontrar/descobrir, novos sentidos para a ação; d) estimular uma participação efetiva, por meio do autoconhecimento, que propicie o desenvolvimento pessoal de professores e alunos; e) criar condições que ampliem o vínculo de compromisso com o Programa; e f) subsidiar a avaliação externa (Saul, 2002, p. 103). A autora continua o texto relatando os procedimentos adotados pelo colegiado, quanto às ações a serem adotadas durante o processo.

Também com o propósito de elaborar e implantar um sistema de autoavaliação, Rocha (2006) apresenta os resultados da utilização dessa ferramenta no Centro de Pós-Graduação da Fundação Visconde de Cairu. Para a autora, a autoavaliação é um instrumento de gestão educacional que pode resultar no crescimento e dinamismo dos programas, elevando os níveis de qualidade acadêmica por meio do envolvimento de “aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais, com uma conotação não de punir, mas de promover melhorias” (Rocha, 2006, p. 491).

De acordo com a autora, os objetivos desse processo eram: a) avaliar a PG, articulando ensino, pesquisa, extensão e gestão; b) demonstrar e subsidiar a qualidade do que é produzido; c) propiciar a credibilidade do que faz no contexto interno e externo; e d) e utilizar os resultados da avaliação no (re)planejamento e tomada de decisão. Os critérios estabelecidos envolviam: a) mérito, ao analisar a qualidade e excelência das atividades dos processos/produtos; b) relevância social, ao verificar o impacto do trabalho realizado frente à ciência, à educação e à sociedade em geral; e c) impacto social e avanços, ao gerar novas descobertas e mudanças significativas.

Um outro relato de experiência é trazido por Vitória *et al.* (2014), sobre a implementação do processo de autoavaliação dos Programas de PG na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Para os autores, a autoavaliação é uma ferramenta de gestão e esse processo representa a “partilha de uma experiência pedagógica, caracterizada pela participação ativa de cada membro da comunidade

acadêmica, pela participação de alunos, funcionários-professores, funcionários-técnicos e pesquisadores”, ultrapassando “os limites de uma avaliação meramente técnica-quantitativa para uma avaliação de caráter formativo-pedagógico” (Vitória *et al.*, 2014, p. 113).

Neste texto, os autores ponderam que, entre outros fatores, a realização da autoavaliação atendia a um componente da Avaliação Trienal da CAPES: a autoavaliação dos programas. No entanto, considerando que a implantação foi realizada – pelo menos o período que faz referência o texto, em 2012, o regulamento da avaliação da CAPES anterior, o de 2010, não fazia menção à implementação da ferramenta no processo de avaliação dos Programas.

Leite *et al.* (2020, p. 342) apontam que, nesse processo, os objetivos e o foco da autoavaliação são definidos pelos docentes, discentes, egressos, técnicos, dentre outros, e que “também pode haver atores externos e coadjuvantes, a exemplo dos empregadores, especialistas, empreendedores, ou parceiros da comunidade como professores da Rede Básica e trabalhadores”. Seguindo a mesma linha de Barata (2019), os autores destacam que a autoavaliação, conduzida pelos membros da instituição, em sua busca da melhoria da qualidade pública, assume a forma de um processo autônomo e participativo, no qual ideias são debatidas. Nesse contexto, os participantes vivenciam uma prática democrática.

Para os autores, a autoavaliação representa a persistência e a continuidade da melhoria dos métodos avaliativos empregados pela CAPES, envolvendo a execução do processo básico de identificar forças e habilidades, bem como pontos fracos dos programas e antecipar oportunidades e objetivos futuros. O objetivo é definir metas de maneira clara e o mais participativa possível, para que todos, ou a maior parte da comunidade acadêmica, se sintam representados.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A pós-graduação no Brasil teve uma evolução marcante ao longo das décadas, desempenhando um papel fundamental no avanço acadêmico, científico e tecnológico do país. Este capítulo trouxe uma visão panorâmica da trajetória histórica da pós-graduação *stricto sensu*, desde suas origens até suas transformações mais recentes.

Destacou-se a importância dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) na definição de ações e estratégias para a formação profissional, bem como a

consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e a regulamentação dos mestrados profissionais (MP). Também foi apresentada a avaliação da pós-graduação pela CAPES, destacando seu papel na certificação da qualidade dos programas.

O capítulo também abordou a institucionalização dos MP no Brasil, dividindo sua evolução em três fases principais: implantação e expansão no SNPG, consolidação e avaliação institucional dos programas.

Nos últimos anos, observou-se um esforço crescente para aprimorar os processos de avaliação, refletindo uma tendência de fortalecimento da autonomia das comunidades acadêmicas e melhoria da qualidade dos programas, contribuindo para um desenvolvimento mais sólido da pós-graduação no país, sendo a autoavaliação, melhor fomentada a partir de 2019, a ferramenta que, ao mesmo tempo, exige a participação da comunidade interna e representa uma inovação no processo de avaliação dos Programas de PG.

4 METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROFEPT

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta tese. Inicialmente, articulo as questões de pesquisa com uma breve retomada do ciclo de políticas públicas. Em seguida, detelho a metodologia de pesquisa, abordando a coleta de dados, a seleção do caso, os quadros analíticos e conceituais, bem como os procedimentos de análise. Por fim, discuto as considerações éticas, a garantia de anonimato e as limitações do estudo.

4.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Esta pesquisa está interessada em compreender como as avaliações da CAPES e a autoavaliação do NAPE influenciam a implementação e a qualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), bem como entender como o programa responde a essas avaliações para promover melhorias contínuas.

Para entender esse processo, é necessário avaliar, de forma crítica e abrangente, a implementação do ProfEPT e a incidência das avaliações realizadas no programa. Para atender a esse objetivo, são elencadas as seguintes questões: a) Como os resultados da avaliação de entrada – APCN – foram incorporados à implementação inicial do ProfEPT e, ainda, como a autoavaliação NAPE e Avaliação Quadrienal CAPES reconfiguraram as decisões estratégicas adotadas no desenho original do programa?; e b) Quais os desafios do ProfEPT na resposta e adaptação à avaliação CAPES e à autoavaliação NAPE e como esses desafios influenciaram a qualidade da oferta do mestrado profissional durante a implementação madura do programa?

A primeira questão tem o propósito de examinar o caráter vinculante das avaliações da CAPES e a indução da agência para a realização da autoavaliação, visualizada no Capítulo 3, e os procedimentos e resultados da autoavaliação NAPE, que serviram como base para entender as mudanças na implementação do ProfEPT⁶⁵. A segunda questão tem por finalidade: proporcionar uma compreensão

⁶⁵ Considerando que a avaliação realizada pela CAPES tem como um dos seus objetivos a certificação da qualidade dos cursos/programas de pós-graduação, o atendimento às recomendações resultantes desta avaliação depende, e muito, de quão estabelecido está o programa. Estes resultados, grosso modo, também podem não resultar [sic] em ações que causarão mudança(s) significativa(s) no desenho do programa e, sim, nos outros dois itens da avaliação – formação e impacto na sociedade.

aprofundada de como os resultados das avaliações são integrados ao processo de gestão estratégica do programa⁶⁶. Busco, com isso, compreender como o programa se adapta (ou não) e evolui (ou não) para enfrentar os pontos fracos e fortalecer os positivos identificados. Ao analisar as ações tomadas em resposta às avaliações, verifico se essas medidas alteraram e como, em termos qualitativos, a formulação original do programa.

Como observado, a implementação de uma política pública é um processo dinâmico e complexo, influenciado pelo contexto e constante mudança da sociedade e de suas demandas. Essa dinâmica reflete não apenas as necessidades da sociedade, de uma forma geral, mas também a evolução da percepção do Estado em relação a essas demandas. Isso se manifesta nas fases iniciais do ciclo de políticas públicas, ou seja, na formação da agenda política, na formulação de alternativas e, por fim, na adoção e implementação da política em questão.

Com o propósito e objetivo já delineados, torna-se essencial compreender, inicialmente, a implementação do ProfEPT. Nesse sentido, adoto a estratégia mais utilizada para avaliar essa fase da política pública. A literatura sugere o método de estudo de caso como a abordagem mais adequada para tal (Love, 2004; Champagne *et al.*, 2011; Winter, 2012). Dessa forma, esse método será a estrutura de toda esta pesquisa.

Para relacionar o detalhamento de como o ProfEPT foi implementado e o contexto específico em que essa implementação ocorreu, utilizo o modelo da Teoria do Programa para descrever, de forma explícita, como o programa foi conceituado, projetado, estruturado e operado (Rossi; Lipsey; Freeman, 2004). Como apoio para a formalização da Teoria do Programa, utilizo a metodologia de análise de processo, denominada “anatomia do processo geral de implementação”, formulada por Draibe (2001), para descrever os sistemas e os processos de implementação do ProfEPT, a qual foi utilizada na última parte do Capítulo 5.

A relação entre a estratégia e o modelo está fundamentada no fato de que o

⁶⁶ A avaliação da CAPES do ProfEPT teve seu resultado divulgado em setembro de 2022. A 1ª autoavaliação do NAPE teve seu resultado divulgado em novembro de 2020. Deste resultado, foi publicado o Planejamento Estratégico ProfEPT 2021-2024, pois um dos quesitos avaliativos constantes na Ficha de Avaliação da Área de Ensino aponta para a questão do planejamento estratégico e sua relação com a melhoria do programa. Como visto, cronologicamente falando, devido ao caráter vinculatório da avaliação CAPES – de 2022, as ações já estavam pontuadas somente na autoavaliação. Essa questão cronológica será um importante ponto para “entender” os resultados da avaliação CAPES e as diferenças entre as duas avaliações.

estudo de caso “ajuda a descrever e explicar de modo global [...] o funcionamento de programas” (Champagne *et al.*, 2011, p. 231) e a Teoria do Programa fornecerá a explicação dos vínculos causais entre as entradas do programa, os objetivos e os resultados esperados do mesmo (Weiss, 1972; 1998).

Na busca por produções acadêmicas – teses, dissertações e artigos, os raros estudos sobre implementação de mestrados profissionais, publicados no Brasil, não exploram dois aspectos. Primeiramente, o fato de que o curso ou programa depende de um processo avaliativo antes e depois de sua implementação⁶⁷. Segundo, não relacionam a Teoria do Programa – conjunto de hipóteses sobre as quais os planos dos programas são construídos (Weiss, 1998) – e as possibilidades que o estudo de caso oferece para confirmar, ou não, essas hipóteses. Essa relação permite observar se os processos descritos na Teoria do Programa são realmente aplicados. Assim, as possibilidades de coleta de dados que o estudo de caso oferece podem auxiliar nessa observação.

Com relação a este último ponto, outro aspecto é que as fontes básicas de dados tanto para o estudo de caso, quanto para a construção da Teoria do Programa e, ainda, para descrever a anatomia geral de implementação, são as mesmas.

Além disso, salvo melhor procedimento de busca, a anatomia do processo geral de implementação não dispõe de um desenvolvimento aprofundado por sua formuladora. Assim, utilizo a instrução geral contida na referência original em que o modelo foi apresentado. As etapas, na verdade, os sistemas, os processos e os subprocessos contam apenas com a sua definição. Por isso, optei por adotar as mesmas fontes de dados para o estudo de caso e para a construção da Teoria do Programa. Assim, as fontes de dados serão apresentadas no item a seguir, sem a necessidade de repeti-las nos itens 4.3 e 4.4, deste capítulo. Início com a apresentação das características principais do estudo de caso.

⁶⁷ Esses dois momentos não se equivalem, por certo, às avaliações *ex ante* ou *ex post*. Explico. A avaliação *ex ante*, de um MP, deve ser realizada pelos formuladores do programa. O diagnóstico do problema é o primeiro passo. O segundo passo é o desenho do programa e sua caracterização (Brasil, 2018a). Nesta etapa, os formuladores do MP devem seguir, da melhor forma possível, o apontado na Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN). Assim, “o momento *ex ante* deve definir e esmiuçar a questão de política pública, mapear causas e consequências, identificar o problema central, escolher o objetivo geral da intervenção, formular uma teoria capaz de explicar o problema e justificar a intervenção, estruturar os programas para dar conta das causas principais a serem atacadas, organizar a governança, estabelecer as expectativas de resultado para o devido monitoramento e avaliação *ex post* de indicadores e metas e prever os recursos orçamentários ou as parcerias para garantir todos os insumos” (Lassance, 2022, p. 11).

4.2 O ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa adota o método de estudo de caso. A escolha desse método se deu pelo fato de que, como visto anteriormente, o mesmo é indicado como o mais utilizado para a avaliação de implementação. Fundamenta também essa escolha as particularidades desse método.

Nas leituras realizadas das produções acadêmicas que tratam do binômio avaliação de implementação-estudo de caso, destacam-se dois nomes: Robert Yin e Robert Stake. Conforme já mencionado no item 2.3, um estudo de caso é uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real (Yin, 2015). Para Stake (2009, p. 24, destaque próprio), trata-se do estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, buscando compreender sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes que o cercam, onde “a **interpretação** é uma parte essencial de toda investigação”.

De acordo com Yin (2015, p. 3, destaques próprios), para a utilização do estudo de caso como método de pesquisa, “o caminho começa com uma **revisão minuciosa da literatura** e com a **proposição cuidadosa e atenta das questões** ou objetivos da pesquisa”. Para Stake (2009, p. 24), “as perguntas iniciais de investigação podem ser modificadas ou até substituídas a meio do estudo pelo investigador do caso. O objectivo é compreender perfeitamente o θ ”⁶⁸.

Dessa forma, quando Stake (1995) propõe uma abordagem interpretativa para o estudo de caso, na qual o foco está na compreensão aprofundada do fenômeno em seu contexto, ele enfatiza que a investigação deve ser guiada por questões de pesquisa relevantes para o pesquisador ou para os participantes. Assim, o que se pretendeu desenvolver e demonstrar nesta pesquisa, para a avaliação da implementação do ProfEPT e as influências das avaliação a qual o programa foi submetido, foi a aplicação de parte das teorias existentes no campo da avaliação de políticas públicas.

Essas definições, já de partida, indicam que, na sua particularidade, o método de estudo de caso, partindo de uma avaliação holística – uma avaliação com um único nível de análise, é o apoio para compreender o processo complexo da interação do

⁶⁸ O livro analisado de Robert Stake – A arte da investigação com estudos de caso – foi publicado em Lisboa, Portugal. Assim, quando das citações diretas desta obra, será utilizada a grafia comum daquele país, sem a correção que a normatização brasileira exige. Ainda, o autor usa a letra grega θ (teta) para representar o caso (Stake, 2009, p. 18).

objeto do estudo de caso e o contexto em que o mesmo está inserido (Stake, 2009) e, de forma geral, a necessidade de atender à essência das questões de pesquisa, relacionada diretamente à questão complexa que é(são) o(s) uso(s) da avaliação.

O apontamento sobre o(s) contexto(s) que a abordagem do estudo de caso traz coincide, então, com as questões de pesquisa. Tendo em vista a dinâmica da implementação de um programa de pós-graduação, com avaliações de entrada e de permanência, para responder, principalmente, à primeira questão de pesquisa, é necessário explorar o contexto de implementação. Seja a inicial – aquela que ocorre imediatamente após a autorização de funcionamento do ProfEPT, seja a implementação madura, com a entrada de uma nova turma, reiniciando o ciclo do programa⁶⁹.

Em relação ao cumprimento do propósito dos estudos de caso, a pesquisa atendeu tanto às definições de Stake (2009) quanto às propostas por Yin (2003). Ela está mais alinhada com a abordagem qualitativa de Stake ao proporcionar uma compreensão profunda e holística do fenômeno estudado, ao passo que também seguiu a orientação de Yin ao fornecer uma análise rigorosa e detalhada do caso em seu contexto específico. Dessa forma, as particularidades específicas do ProfEPT, apresentadas no Capítulo 5, exemplificam o que Stake (2009) define como estudo de caso intrínseco⁷⁰.

Por isso, é necessário apontar como o estudo de caso aborda as perguntas de investigação e como elas são formuladas. No início deste capítulo, apresentei as questões que permeiarão toda a pesquisa, às quais foi dada especial atenção para atender tanto às particularidades do estudo de caso, quanto às da avaliação de implementação. Pois,

O planejamento de toda a investigação requer **organização conceitual**, ideias para exprimir a compreensão necessária, pontes conceituais a partir daquilo que já é conhecido, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados, e linhas gerais para apresentar as interpretações a outros (Stake, 2009, p. 31, destaque próprio).

⁶⁹ Entendo que o processo do ciclo de um programa de pós-graduação é linear, ou seja, ocorre na forma “simples” de seleção-entrada-conclusão. Tanto a avaliação da CAPES, quanto a autoavaliação do NAPE, ocorreram em momentos diferentes e em “tempos” diferentes desse ciclo do programa. O certo é que, tanto para uma como para outra, o processo esteve baseado em um ciclo já finalizado.

⁷⁰ Para Stake (2009, p. 19, *italico no original*), “o caso está dado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho *estudo de caso intrínseco*”.

Nesse sentido, segui a recomendação de Yin (2015), que aponta três estágios para a estruturação – formulação – das questões:

No primeiro, tente usar a literatura para estreitar seu interesse para um ou dois tópicos-chaves, sem preocupar-se com qualquer questão de pesquisa específica. No segundo, examine de perto – até mesmo disseque – alguns estudos-chave sobre seu tópico de interesse. Identifique as questões nesses poucos estudos e verifique se elas concluem com novas questões ou lacunas para a futura pesquisa. Elas podem estimular, então, seu próprio raciocínio e imaginação e você pode se descobrir articulando suas próprias questões potenciais. No terceiro estágio, examine outro conjunto de estudos sobre o mesmo tópico. Eles podem fornecer a relevância e a importância das suas questões potenciais ou mesmo sugerir maneiras de aperfeiçoá-las (Yin, 2015, p. 31-32).

Reiterando a abordagem sobre organização conceitual delineada por Stake (2009, p. 32), é imprescindível também considerar a problemática de pesquisa. Conforme o autor, o problema serve como uma estrutura conceitual para destacar a ‘complexidade e a contextualidade’. Assim, a complexidade é compreendida como o processo envolvido tanto na avaliação quanto na implementação de políticas públicas. Além disso, como já mencionado, a implementação de um Programa de PG requer uma avaliação preliminar, fato que já torna esse “tipo” de política pública diferenciado das demais. O contexto, por sua vez, refere-se ao fato de que o ProfEPT, o caso, é implementado em rede por 40 instituições, o que se alinha às particularidades da implementação de políticas públicas em geral.

Nesse sentido, adotei a perspectiva apontada por Stake (2009, p. 34-35, *itálicos no original*), quando observou que “a enunciação de problemas aparecerá por vezes como uma relação de *causa e efeito*”. Por isso, é necessário que haja uma “evolução das perguntas para as questões problemáticas”. Assim, as questões estarão direcionadas, em um primeiro momento, para um caráter mais informativo, pois o problema de pesquisa, exposto no início do item anterior, depende de um entendimento prévio – e sólido, para um posterior avanço.

4.2.1 Métodos para coleta de dados

Yin (2015) aponta seis fontes de evidência para a realização da pesquisa de estudo de caso: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos. Nesta pesquisa, adotei somente

as três primeiras. A exclusão das outras três se justifica pelo fato de que, primeiro, a observação direta e a observação participante não seriam possíveis tendo em vista a diversidade regional de implementação do ProfEPT. Além disso, outras considerações com relação a este ponto estão no fato de que a implementação do ProfEPT ocorre segundo critérios vinculados, sem espaço para discricionariedade e, segundo, o ProfEPT não produz qualquer evidência física.

Para responder à primeira questão de pesquisa, ou seja, como se deu a implementação inicial do ProfEPT, foram analisados três documentos: a) o documento de formulação do programa – APCN, o qual não é disponível publicamente⁷¹. Essa solicitação foi direcionada e atendida ao/pelo coordenador-geral da proposta do ProfEPT; b) os Regulamentos Gerais do ProfEPT e c) os Editais dos Processos Seletivos do programa. Esses documentos foram utilizados para a construção da Teoria do Programa e a primeira versão do Modelo Lógico do ProfEPT. Para complementar essa primeira fonte de evidência, e a título de atender à segunda questão, registros em arquivo, foram solicitadas as documentações, como por exemplo, atas e registros de reuniões que subsidiaram a formulação do ProfEPT. No entanto, conforme informação obtida em entrevista, os registros do processo de formulação eram compostos apenas de anotações particulares, as quais não resultaram em documentos que pudessem ser disponibilizados.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para complementar as informações contidas nos documentos. Entretanto, o número de entrevistados foi menor que o previsto inicialmente, devido à baixa resposta às solicitações realizadas. Para a realização das entrevistas, independente do público a que se destinavam, foram utilizadas quatro categorias de perguntas, baseadas em Love (2004): a) avaliação das necessidades e da factibilidade; b) planejamento e concepção do programa; c) operacionalização do programa; e d) aperfeiçoamento do programa. Direcionamentos maiores foram realizados de acordo com estas categorias e seus desdobramentos, durante as entrevistas. No total, foram produzidos três roteiros de entrevistas atrelados, diretamente, aos grupos em que os possíveis entrevistados estavam localizados: formuladores, coordenação e NAPE. Com relação ao primeiro grupo, de um universo de cinco sujeitos, consegui realizar duas entrevistas. Do grupo

⁷¹ Tanto a APCN, quanto a Ficha de Avaliação da APCN, não são documentos públicos. Em momentos específicos deste trabalho, faço citações diretas desses documentos. No entanto, conforme mencionado, eles não estão anexados a esta pesquisa.

de coordenadores, de 15 indivíduos, somente uma entrevista foi realizada. Por fim, foi realizada uma entrevista apenas com a pessoa representante do NAPE, que, não obstante, produziu informações de muito boa qualidade.

Outra ferramenta complementar para coleta de dados foi um questionário enviado às Coordenações Locais das Instituições Associadas. Esse instrumento foi elaborado com o uso da plataforma *Google Forms* e enviado para os e-mails indicados nas páginas das Instituições. No entanto, após determinado período, foram recebidas apenas duas respostas, considerando o universo de 40 instituições. Dessa forma, o instrumento foi abandonado, tendo em vista a baixa participação dos possíveis respondentes.

Ainda que Yin (2015) aponte o cuidado com o uso de múltiplas fontes de evidência, acredito que as escolhidas atenderam de maneira satisfatória, mesmo que as entrevistas tenham envolvido um número reduzido de participantes em relação ao universo. As fontes múltiplas de evidência – documentos, registros e entrevistas, contribuíram para uma “variação maior de aspectos históricos e **comportamentais**”, sendo a sua vantagem “o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*” (Yin, 2015, p. 124, destaque próprio, itálicos no original), as quais auxiliarão no processo de triangulação.

Para Patton (2015, p. 478, tradução própria), “a triangulação fortalece um estudo ao combinar métodos. Isso pode significar o uso de vários tipos de métodos ou dados, inclusive o uso de abordagens quantitativas e qualitativas”. Aqui, sigo a orientação de Yin (2015, p. 125), focando no uso da triangulação dos dados, com as informações coletadas de múltiplas fontes, “mas que visem a corroborar a mesma descoberta”.

Aqui é necessária uma observação. A questão do comportamento está, de forma geral, atrelada diretamente à implementação de políticas públicas. No caso do ProfEPT, no entanto, não se observa a discricionariedade tão presente nos estudos de análise da implementação de políticas públicas. Esse “problema” foi um dos desafios que tive de resolver para aproximar o que a literatura sobre implementação aponta, principalmente na relação entre a “obrigatoriedade” de o ProfEPT atender à resposta da APCN, para a sua implementação inicial, e os resultados da avaliação CAPES e da autoavaliação do NAPE, em sua implementação madura, conforme proposto por Chen (2015).

4.2.2 Seleção do caso

Como mencionado acima, para maximizar a oportunidade de aprendizado, decidi adotar uma abordagem de estudo de caso único. Para Stake (2009, p. 17), “na sua maioria, os casos de interesse em educação [...] são as pessoas e os programas”. Yin (2015) argumenta que um caso pode ser um indivíduo, um evento ou uma entidade.

Neste estudo, o ProfEPT é definido como o caso, como um programa de pós-graduação, na modalidade profissional, ofertado em rede. Como será visto no Capítulo 5 de forma mais detalhada, antecipo que, atualmente, o ProfEPT é ofertado por 40 Instituições Associadas, nas quais estão matriculados 2.139 discentes^{72,73}. Diferente das iniciativas representadas pela simples associação de instituições para a oferta de programas, o ProfEPT nasceu como um projeto articulado e de alcance nacional, sendo ofertado por instituições distribuídas em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Entre 2017 e 2023, contou com mais de 4.800 ingressantes e mais de 2.400 titulados, consolidando um outra possibilidade para a formação *stricto sensu* na área, contribuindo para a qualificação de profissionais e para a institucionalização da pesquisa aplicada no campo da EPT.

Dessa forma, o ProfEPT constitui um caso ímpar no cenário da pós-graduação brasileira, não apenas pela abrangência geográfica da oferta e pelo expressivo volume de alunos matriculados e titulados, mas, sobretudo, pelo seu papel na estruturação da EPT. Ao articular as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em uma rede, para impulsionar a produção científica e formar profissionais aptos a transformar a prática e a gestão educacionais, o ProfEPT não apenas preencheu uma lacuna, mas estabeleceu as bases para o fortalecimento da área e a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da EPT no Brasil. Assim, este breve destaque se traduz em um estudo de caso instrumental, o qual representa “uma necessidade de compreensão global [...] que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos

⁷² Dados de 2023 obtidos na Plataforma Sucupira.

⁷³ A título de comparação, também com dados de 2023 obtidos na Plataforma Sucupira e nas páginas dos programas de MP ofertados em rede, os quatro maiores apresentam, em relação às IA e aos discentes matriculados, os seguintes números: Matemática em Rede Nacional, ofertado por 81 IA, com 1.969 discentes; Ensino de História, ofertado por 39 IA, com 1.313 discentes; Letras, ofertado por 49 IA, com 1.192 discentes e Ensino de Física, ofertado por 67 IA, com 1.113 discentes matriculados.

um caso particular” (Stake, 2009, p. 19).

Um dos principais desafios é que o desenho de estudo de caso único fornece pouca base para a generalização, seja por sua vulnerabilidade (Yin, 2015), seja por ter uma base pouco sólida (Stake, 2009). No entanto, Stake (2009, p.19) argumenta que, ao avaliar um programa, “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular”.

Então, conforme Stake (2009, p. 23), em um cenário haverá certas generalizações, enquanto em outro cenário similar, essas generalizações serão refinadas, resultando não em uma nova, mas sim em uma generalização modificada, pois, “raramente se alcança um entendimento totalmente novo, mas consegue-se o aperfeiçoamento desse entendimento”. Para Yin (2015, p. 22), “as generalizações nas ciências são raramente baseadas em experimentos únicos; elas são geralmente baseadas em um conjunto múltiplo de experimentos que replicaram os mesmos fenômenos sob condições diferentes”. Dessa forma, proponho uma “generalização modificada” nas considerações finais que”, com o apoio de outras produções que trataram da autoavaliação de programas de pós-graduação e da avaliação da CAPES.

A política de pós-graduação brasileira, ou seja, a criação de programas de pós-graduação, pertence, de uma forma geral, às políticas educacionais de educação superior e é a única que depende de autorização antes da sua implementação. E, considerando os contextos em que um MP é implementado, o fato de estudar um programa não pode, por si só, ser considerado um exemplo. No entanto, considerando o exposto no início desse parágrafo, é possível entender como se dá o processo de implementação de uma política que seja, de forma explícita, dependente de um processo avaliativo para sua execução.

No Brasil, as instituições que ofertam programas de MP possuem características e contextos próprios. O que se adota, de forma geral, é que a implementação de um programa de PG *stricto sensu* deve obedecer, como já dito, às prerrogativas da CAPES. Outro fator está relacionado aos aspectos de organização e objetivos das instituições que realizam esta oferta. A particularidade da RFEPT e seu contexto de atuação representam bem esse apontamento. Essa é a razão fundamental pela qual este estudo escolheu o ProfEPT como o caso único de pesquisa.

4.2.3 Análise dos dados

Stake (2009, p. 93, destaque no original) observa que “a busca de significado é, muitas vezes, uma busca de padrões, de consistência, consistência dentro de certas condições, a que chamamos de “correspondência””. Nesse sentido, a análise documental realizada seguiu um caminho para “corresponder” com duas das categorias que permearam as entrevistas, quais foram, os elementos essenciais para o planejamento, a concepção e a operacionalização do programa.

Quanto à análise das entrevistas, tendo em vista as particularidades e realidades diversas dos entrevistados, foram utilizadas as seguintes categorias: a) finalidades, objetivos e resultados do ProfEPT; b) mudanças na implementação do ProfEPT; c) impactos da avaliação CAPES e autoavaliação NAPE; d) impactos no acompanhamento e monitoramento do ProfEPT; e e) gestão definida por esses impactos e difusão da informação. A criação dessas categorias não seguiu um padrão rígido. Essa postura foi adotada porque foi necessário entender como se deram os processos essenciais relacionados ao ProfEPT, quais sejam: formulação, implementação e avaliação.

É válido, ainda, o apoio de Stake (2009), quando o autor recomenda como estratégias a interpretação direta da circunstância individual e a agregação de circunstâncias com a finalidade de atingir uma classe de informações e significados sobre o caso. Por isso, o enfoque nos processos apontados acima foi feito de forma intuitiva, tendo em vista o baixo número de entrevistas, como será apontado no item a seguir.

4.2.4 Seleção dos entrevistados

A pesquisa pretendia, inicialmente, entrevistar as pessoas que ocupavam as funções de presidência do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e de secretária-geral na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC) – enquanto proponentes do ProfEPT, e da comissão instituída para a formulação do programa. Essas pessoas, com exceção dos representantes da Conif e da SETEC/MEC, estavam, de fato, atreladas às atividades de ensino, no ProfEPT, mas alguns delas tinham alguma responsabilidade extra de gestão, como

coordenadores nacional, acadêmico ou locais, e ainda, participantes do NAPE. Como informado, a taxa de retorno de interesse em participar desta pesquisa foi baixa.

Outros entrevistados seriam as pessoas que compuseram o Comitê Gestor e a Comissão Acadêmica Nacional, no momento da implementação da primeira turma do ProfEPT. Aqui, foram excluídos os ocupantes da Coordenação Geral e da Coordenação Acadêmica Nacional, os quais estavam na comissão de formulação do ProfEPT. Deste grupo, não obtive retorno algum. Do terceiro grupo, composto por pessoas que participaram da segunda e da terceira gestão, obtive uma única resposta. Por fim, com relação às possíveis pessoas entrevistadas que compuseram o NAPE, só foi realizada uma entrevista, em um universo de sete indivíduos, a qual, como já informado, trouxe informações muito importantes e de qualidade.

4.3 CONSTRUÇÃO DA TEORIA DO PROGRAMA – E SEU MODELO LÓGICO

Como informado, as fontes básicas de dados para a construção da Teoria do Programa são as mesmas utilizadas para o estudo de caso: documentos e entrevistas. Essas duas fontes são apresentadas por Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011). Esses autores indicam, ainda, mais duas possibilidades. A observação do programa em ação, a qual será descartada pelo motivo elencado anteriormente, e a realização de pesquisas, nas quais “o avaliador deve reservar algum tempo para se familiarizar com pesquisas sobre diversas questões” e “deve procurar saber se a investigação confirma os pressupostos feitos na teoria do programa ou levanta questões sobre a sua viabilidade” (Fitzpatrick; Sanders; Worthen, 2011, p. 299, tradução própria).

Para esta etapa, foram utilizados os resultados já encontrados e apresentados no Capítulo 2, oriundos das pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES e no Portal SciELO. Como complemento, foi realizada uma nova busca com o descritor “ProfEPT”, nos campos “título” e “assunto”, no primeiro banco de dados. Em virtude da obtenção de dados complementares nas entrevistas, foram construídas duas versões da Teoria do Programa e seu respectivo Modelo Lógico, uma anterior e outra posterior a esta etapa.

4.4 DESCRIÇÃO DA ANATOMIA DO PROCESSO GERAL DE IMPLEMENTAÇÃO

Para a construção da anatomia do processo geral de implementação, foram

utilizadas as mesmas fontes listadas anteriormente, com destaque para as informações resultantes das entrevistas e da consulta ao *site* do ProfEPT.

4.5 ÉTICA NA PESQUISA E O ANONIMATO

Para a realização desta pesquisa, foi acordado que não seria necessário submetê-la à aprovação do Comitê de Ética, da Universidade Federal do Paraná (CE/UFPR). Essa decisão se deve a dois motivos essenciais. O primeiro é o caráter vinculatório para a implementação do ProfEPT. Como já mencionado, não há espaço para a discricionariedade na implementação. Qualquer “desvio” neste processo estaria “fadado” à sua não execução. Por “desvio”, não se entende a “liberdade” que a discricionariedade permite no processo de formulação do Programa, quando as ideias estão sendo desenhadas e alinhadas.

Para a elaboração da proposta do ProfEPT, representada pela APCN, essa discricionariedade perde sentido. E nas fases de implementação inicial e madura, esse aspecto é ainda mais relevante. No entanto, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por mim e pela Professora Orientadora, Doutora Noela Invernizzi Castillo, e formulado seguindo as indicações do CE/UFPR.

Neste sentido, é válido salientar a transparência do processo avaliativo realizado pela CAPES. Com exceção da publicização da Ficha de Avaliação com o resultado da APCN, o qual é obtido mediante uma senha individual do proponente principal, o referido processo não envolve informações sigilosas ou que possam identificar pessoas individualmente. Assim, de forma geral, os coordenadores sucessivos são pessoas que ocupam cargos públicos, portanto suas identidades são públicas.

Esta pesquisa assegura o anonimato dos entrevistados. Apesar das limitações mencionadas no item 4.2.4, essa regra será rigorosamente cumprida, pois, mesmo sem a possibilidade de personificar os processos de formulação, implementação, gestão e autoavaliação do ProfEPT, os entrevistados contribuíram significativamente para a coleta de dados.

4.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Inicialmente, foram identificados dois pontos de limitação desta pesquisa. O

primeiro é de caráter pessoal. O mesmo está no fato de eu ser egresso da 1ª turma do ProfEPT e o segundo discente, a nível nacional, a defender a dissertação e o produto educacional dela decorrente. E, ainda, posto que havia alguns pontos em que as Instituições Associadas tinham certo grau de liberdade para determinar alguns direcionamentos, como por exemplo, o formato do Trabalho Final de Curso, atuei, de forma bastante presente nessas decisões, mesmo sem ser representante de turma. Essa minha participação estava baseada no fato de eu ter exercido, como já informado, a função de secretário em um MP, na Universidade Federal do Paraná, na época em que estava sendo preenchido o formulário denominado Coleta CAPES, da avaliação trienal 2013.

Essa observação poderia direcionar esta pesquisa para aquilo que Martins e Theóphilo (2007, p. 62) apontam como uma das imperfeições do estudo de caso, qual seja, uma análise intuitiva. Para esses autores, ainda, é necessário um controle de vieses potenciais “que surgem em grande intensidade ao longo de todo o processo de construção do estudo” para que seja evitada “a forte possibilidade de o pesquisador ter uma falsa sensação de certeza sobre suas próprias conclusões”. Como as etapas de formulação, de implementação e de avaliação de um programa de pós-graduação são de caráter vinculatório, esses alertas foram atenuados, tendo em vista a baixa discricionariedade da atuação tanto dos formuladores, quanto dos implementadores e dos avaliadores do objeto desta pesquisa.

A outra limitação, de caráter teórico, de certa forma já foi apresentada. Por se tratar de um estudo de caso único, há vulnerabilidade e pouca base para a produção de certos tipos de generalização. Essa limitação foi amenizada, com o apoio de Stake (2009), por meio da descrição detalhada do ProfEPT – através da Teoria do Programa e do Modelo Lógico, documentando as experiências, para, assim, atender aos propósitos da avaliação de políticas públicas, os quais foram apresentados no Capítulo 2: fortalecimento do julgamento, aumento da compreensão do programa e promoção da aprendizagem.

5 PROFEPT: HISTÓRICO, CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO

Como visto no Capítulo 3, a implementação de um programa de mestrado profissional (MP) deve ter como objetivos a formação de profissionais qualificados para atender a demandas sociais, econômicas, profissionais e organizacionais, e a transferência de conhecimento para a sociedade visando o desenvolvimento nacional, regional ou local (Brasil, 2017a; 2019). Como esta tese tem como estratégia metodológica o estudo de caso, faz-se necessária uma apresentação, realizada na sequência, do contexto em que o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) está inserido.

Assim, neste capítulo, estruturado em três partes distintas, exponho o ProfEPT, como o objeto desta pesquisa. Começo traçando um breve histórico da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), uma vez que o ProfEPT é oferecido por algumas de suas instituições, responsáveis pela oferta de cursos na modalidade de EPT, no nível federal.

Com base nos documentos Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) e no primeiro Regulamento Geral examino o processo de implementação do ProfEPT, utilizando a metodologia da anatomia do processo geral de implementação. Aqui, descrevo os sistemas e os processos envolvidos nessa etapa. Reconhecendo que a implementação de um programa de PG é caracterizada por ciclos que se iniciam com o processo de seleção, detalho como esses processos ocorreram e suas peculiaridades, antes de explorar as alterações entre o desenho original do ProfEPT e os editais subsequentes de seleção.

Por fim, como primeiros resultados, apresento a Teoria do Programa e a primeira versão do Modelo Lógico do ProfEPT fundamentados, na APCN e no primeiro Regulamento Geral do programa. Uma segunda versão da Teoria do Programa e do Modelo Lógico foi estruturada após a realização das entrevistas e também é apresentada neste capítulo.

5.1 BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no Brasil é marcada por uma trajetória de evolução e transformação ao

longo do tempo. Desde seus primórdios, com a criação das escolas de aprendizagem, no início do século XX, até a atualidade, a RFEPCT tem desempenhado um importante papel na formação discente, da Educação Infantil até a PG, na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Neste item, exploro os principais marcos históricos que delineiam a história da RFEPCT, desde sua criação até sua expansão e consolidação, abrangendo como pontos-chave: a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), sua transformação em parte em Institutos Federais (IF) e a integração da Rede.

Ainda que, durante o século XIX, muitas ações estivessem voltadas à questão do ensino de ofícios, como, por exemplo, a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, e a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, em 1861, foi no início do século XX que o ensino de ofícios começou a ser estruturado no Brasil, com a publicação do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Moura, 2007; Bryan, 2008). Nele, Nilo Peçanha, então Presidente, criava as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), para o ensino profissional primário, de caráter gratuito (BRASIL, 1909). Para Fonseca (1986, p. 174), Nilo Peçanha “provava uma lúcida percepção das necessidades nacionais e uma clara visão de estadista. No entanto, a instalação dessas escolas só se deu em 1910 (Moura, 2007), em “edifícios inadequados e em precárias condições de funcionamento de oficinas” (Fonseca, 1986, p. 182).

Até 1928, ocorreram a consolidação dos dispositivos relativos às EAA em 1926, a criação do Projeto Graco Cardoso, o qual criava o Ensino Normal Industrial, em 1927, e a criação do Instituto Brasileiro de Orientação Profissional, em 1928 (Franco; Sauerbronn, 1984). Com o início do governo de Getúlio Vargas, em 1930, além da criação de diversos ministérios, houve também a criação de cursos em outras EAA. Naquele ano, o Brasil passou por “uma de suas mais profundas transformações, que se fez sentir no campo econômico, na esfera social e nas diretrizes políticas” (Fonseca, 1986, p. 224).

Na mesma linha, Caires e Oliveira (2016) apontam que no início da Era Vargas – período compreendido entre 1930-1945,

a consolidação do capitalismo no país, devido ao avanço do setor industrial e o conseqüente êxodo rural e a migração para os centros urbanos, mudou consideravelmente o perfil da sociedade brasileira, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação e saúde com vistas a atender o propósito do novo modelo socioeconômico (Caires; Oliveira, 2016, p. 52).

De forma complementar,

o caráter intervencionista e corporativista do Estado brasileiro se mantém ao longo da implementação da política econômica nacional-desenvolvimentista iniciada durante o primeiro governo Vargas. Os interesses considerados válidos eram aqueles que se fizessem representar no interior do próprio Estado (Ramos, 2011, p. 21).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a nomeação de Francisco Campos para o cargo representavam uma ação mais aprofundada, o que influenciaria, de fato, a sociedade brasileira (Fonseca, 1986). Por meio da Reforma Francisco Campos, foram editados diversos decretos⁷⁴, os quais foram normatizados pela Constituição de 1937 (Ramos, 2011).

Consta, nesta normativa maior, em seu art. 129º, que

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. **É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.** A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937, destaque próprio)⁷⁵.

Conforme o destaque, por meio do Decreto n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, ocorreu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Brasil, 1942). Em paralelo, alguns dias depois, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, “a qual alteraria profundamente tudo quanto estava organizado em relação àquele tipo de educação, inclusive o espírito filosófico das suas diretrizes básicas (Fonseca, 1986, p. 240). Alguns meses depois, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que “acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (Ramos, 2011, p. 36).

⁷⁴ Os decretos que compunham a Reforma Francisco Campos eram: Decreto 19.850, de 11 de abril, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; Decreto 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e o Decreto 21.241, de 14 de abril, consolida as disposições sobre o ensino secundário (Romanelli, 2017, p. 132).

⁷⁵ A citação também foi trazida em Ramos (2011).

Com a estruturação do projeto assumido pelo Governo Vargas enquanto agente de desenvolvimento econômico e a adoção de um modelo de industrialização, a educação profissional no Brasil experimentou significativas transformações. Com o objetivo de suprir a demanda por mão de obra qualificada para as indústrias, foram estabelecidas iniciativas para a formação técnica e profissionalizante (Ramos, 2011; Caires; Oliveira, 2016; Romanelli, 2017).

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, juntamente com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), marcou o início do que hoje é conhecido como Sistema “S”⁷⁶, a qual revelava “a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo” (Moura, 2007, p. 9, destaque no original).

Nesse sentido, Romanelli (2017) pontua que, embora as Leis Orgânicas tivessem estabelecido a possibilidade de oferecer diversos tipos de formação no sistema oficial de ensino, este não estava apto a suprir a demanda por treinamento rápido da mão de obra necessária para a expansão econômica da época. Segundo a autora, isso se deve ao fato de que, mesmo dispondo de recursos materiais e humanos, a formação técnica proporcionada pelas escolas do sistema oficial não conseguia acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico dos últimos anos.

Entre as décadas de 1940 e 1970, os mecanismos legais e as estruturas educacionais estabelecidas foram solidificando concepções e práticas escolares de caráter dualista (Manfredi, 2002). Esse caráter foi ratificado tendo em vista que “o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios” (Moura, 2007, p. 9-10).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, formulada em um ambiente de conflito entre a educação pública e a educação privada (Ramos, 2011), de acordo com Manfredi (2002), a dualidade citada ainda permaneceria, embora houvesse a garantia de maior flexibilidade entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário.

⁷⁶ O Sistema “S” é integrado pelas seguintes instituições: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Essa informação foi retirada de Moura (2007, p. 9).

Com a ascensão dos militares ao poder, por meio do Golpe de 1964, que instalou o Regime Militar no Brasil, que perduraria até 1985, a estratégia adotada estava pautada em grandes projetos nacionais, como o da indústria petroquímica e a construção da usina hidrelétrica de Itaipu, eventos que exigiriam o desenvolvimento de programas para formação de mão de obra (Manfredi, 2002). Dessa forma,

a educação passou a ser considerada, em uma visão apologista, como móvel de desenvolvimento nacional e, nessa direção, deveria estar voltada para o mercado do trabalho, em consonância com os pressupostos da concepção tecnicista. Nessa perspectiva, essa posição foi fortalecida pela vinda de consultores norte-americanos e pelo financiamento da *United States Agency for International Development* (USAID) para, entre outros objetivos, promover a construção de uma rede de escolas, voltadas para a capacitação de jovens para o mercado de trabalho (Caires; Oliveira, 2016, p. 75).

Em 1971, a promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto (BRASIL, 1971), que impôs a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau (Caires; Oliveira, 2016), refletiu a abordagem economicista no âmbito político. Ao estabelecer uma conexão linear entre educação e produção capitalista, esse modelo procurou ajustá-la ao tipo de modelo adotado por um capitalismo associado ao grande capital (RAMOS, 2011).

Com a manutenção das escolas técnicas, criadas a partir do início do século XX, e a partir da institucionalização dos institutos de ensino, foram criados cursos em diversas regiões do país, ora originados e dependentes do governo federal, ora de governos estaduais (Manfredi, 2002; Azeredo; Carvalho, 2010). Os exemplos mais conhecidos são as Escolas Técnicas Federais (ETF), vinculadas em grande parte às Universidades Federais, e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Números atuais apontam a existência de 23 ETF no Brasil (PLATAFORMA NILO PEÇANHA), as quais oferecem cursos, de Ensino Médio, voltados para as mais diversas áreas.

Já os CEFET foram criados em 1978, com a transformação das ETF de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro nesses centros. Segundo Militão⁷⁷ (2000 *apud* Manfredi, 2002), “a ideia estrutural básica dos Cefets é a verticalização do ensino, ou seja, a oferta em uma mesma instituição de cursos profissionais em diferentes graus

⁷⁷ MILITÃO, M. N. S. **Novos rumos para o Ensino técnico**: impactos e perspectivas (o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG). 1998. Tese de doutoramento – PUC, São Paulo.

e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo”.

De acordo com Pereira (2010), a integração entre o ensino técnico de 2º grau e o ensino superior, juntamente com a atuação exclusiva na área tecnológica, eram as características fundamentais dos CEFET, os quais desempenharam um papel crucial na formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho e na promoção do desenvolvimento econômico e social do país⁷⁸.

Em 1994, a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro, criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994). Essa norma previa a transformação de todas as ETF em CEFET (MANFREDI, 2002). No entanto, considerando que o CEFET-MA foi criado em 1989 e o CEFET-BA, em 1993, foi somente em 1999, com a transformação de treze escolas em CEFET (Pereira, 2010), essa norma seria, pelo menos em parte, atendida. Essa transformação, de acordo com Ramos (2011), seria realizada por meio de decreto específico para cada uma das ETF. Pereira (2010) considerava que a criação dos CEFET consolidou ainda mais o papel dessas instituições como centros de excelência na formação tecnológica, contribuindo para a capacitação de profissionais altamente qualificados e para o avanço da ciência e da tecnologia no Brasil.

No entanto, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), duas leis e um decreto foram promulgados, impactando diretamente a EPT no Brasil. A primeira, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a 2ª. LDB, teve como propósito estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996).

A reforma trazida por essa norma, em seu art. 39, definia que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996)⁷⁹. Com a necessidade de regulamentação desta norma, foi editado o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997). O impacto desse decreto foi a separação da educação profissional e da educação básica, originada na Lei n.º 5.692/71, vista anteriormente. De acordo com Grabowski e Ribeiro (2010), esse fato retomou a dualidade histórica da educação brasileira, em dois sentidos,

⁷⁸ Com o objetivo de promover a organização, funcionamento e aperfeiçoamento da Rede Federal de Educação Tecnológica no país, em 1982 é criado o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET). Essa entidade tinha o objetivo de apoiar a transformação das ETF em CEFET. Devido a publicação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CONCEFET é extinto em 2009 e, em seu lugar, é criado o Conselho das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif).

⁷⁹ Importante destacar que em 2008, houve a promulgação de norma que alterou a redação do Art. 39.

Dualidade legal ao tratar da educação profissional separada da básica, sendo que esta é que possibilita o acesso e continuidade dos estudos naquela, a tal ponto que o decreto estabelecia que o diploma de nível técnico fosse emitido quando estivesse concluído o ensino médio da educação básica. E a reforma acentuou a *dualidade social* internalizada na educação profissional por meio de cursos especiais (An. 42 da LDB) e programas de formação inicial para qualquer trabalhador, independentes da escolaridade do mesmo (Grabowski; Ribeiro, 2010, p. 272, destaque no original).

A segunda, a Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, de forma bastante resumida, limitava a expansão do Sistema Nacional de Educação Profissional à “parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de Ensino” (BRASIL, 1998). Esse fato resultou na avaliação de que aquele governo foi o mais crítico e conturbado para a educação brasileira em geral, e em especial para a EPT (Pereira, 2010).

A partir de 2003, com a posse do governo Lula, é iniciada uma nova fase de reestruturação da EPT no Brasil. A regulamentação dos Cursos Superiores de Tecnologia e a transformação do CEFET-PR na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2005, são ações de destaque nesse período (Lima Filho, 2010).

Outro destaque é a promulgação do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto n.º 2.208/97, alterando conceitos da EPT e sua relação com a educação básica, contribuindo com a universalização do ensino fundamental, visando garantir o direito à educação, constitucionalmente previsto, diferentemente do artigo 42 da LDB/96 e do decreto revogado (Grabowski; Ribeiro, 2010).

Em novembro de 2006, foi realizada a I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, que teve como pauta a discussão acerca dos resultados da “reforma” da EPT, considerando a influência trazida pelos decretos mencionados, bem como o apoio à Educação Profissional integrada à Educação Básica (Grabowski; Ribeiro, 2010).

De acordo com Lima Filho (2010), buscando a melhoria das condições sociais, nesse período, foram instituídos os programas Brasil Alfabetizado, Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Conforme o autor, o Decreto 6.095/2007, direcionado aos CEFET e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais para adesão à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), representou

um movimento diverso do pleito dos CEFET, que, assim como ocorreu com a UTFPR, desejavam a sua transformação em Universidades Tecnológicas^{80;81}.

O resultado desse decreto foi a promulgação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Além dos 38 IF, a RFEPT é composta pela UTFPR, pelos CEFET-MG e CEFET-RJ, pelas ETF vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (CPII) (Brasil, 2008).

Como a UTFPR já possuía regramento específico, trazido pela Lei n.º 11.184, de 7 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005), assim como as ETF e o CPII, coube a Lei 11.892/2008 trazer as especificações e diretrizes dos IF. De acordo com o art. 2º desta norma,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º **Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.** § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. § 3º Os Institutos Federais terão **autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial**, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (Brasil, 2008, destaques próprios).

Entre as finalidades dos IF, a oferta de EPT, em todos os níveis e modalidades, deve ser realizada com base nos seguintes objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

⁸⁰ Este decreto foi emitido 24 de abril de 2007. O mesmo estabelecia diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (Brasil, 2007).

⁸¹ Em 2008, houve a promulgação da Lei n.º 11.741, de 16 de julho, a qual alterou a LDB/96, no que tange à educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com relação à EPT, a norma deu nova redação ao art. 39, onde “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008).

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) **cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica** (Brasil, 2008, destaque próprio).

O ordenamento legal também apresenta a distribuição das vagas entre os níveis, na seguinte proporção: 50% para os cursos de nível médio e 20% para os cursos e programas elencados na alínea b, do inciso VI. Os outros 30% serão preenchidos pelos níveis e modalidades restantes.

Com relação ao CP II, outra instituição componente da RFEPECT, de acordo com o seu estatuto,

é uma instituição de educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação básica e licenciaturas, com base na conjugação de conhecimento com sua prática pedagógica [e] poderá ofertar, em conformidade com a legislação vigente, cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* na área de educação e formação de professores, desde que autorizados pelo Conselho Superior (COLÉGIO PEDRO II).

Importante salientar também que, outro resultado da Lei 11.892/2008, foi a criação do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). O Conif, criado em 2009,

é formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas. Trata-se de uma instância de discussão, proposição e promoção de políticas de desenvolvimento da

formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação. O Conselho atua no debate e na defesa da educação pública, gratuita e de excelência. Conheça abaixo quais instituições e conselheiros compõem o Conif (CONIF, 12 fev. 2024).

No Quadro 18, são apresentados os objetivos e as atividades do Conif.

QUADRO 18 - Objetivos e atividades do Conif

Objetivos	Atividades
I – Fomentar a integração, o fortalecimento e a consolidação das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica, bem como sua valorização e defesa;	I - Promoção de estudos e projetos, inclusive de natureza interdisciplinar e interinstitucional, por meio de congressos, conferências, seminários, encontros e outros eventos;
II – Promover ações para a definição de políticas que assegurem o caráter público, gratuito e inclusivo das Instituições que compõem esse Conselho;	II - Intercâmbio de informações e experiências entre as instituições que compõem o Conselho e também com instituições de ensino, pesquisa e extensão, entidades culturais, científicas e tecnológicas nacionais e estrangeiras;
III – Promover ações visando o desenvolvimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica de acordo com as finalidades, características e objetivos constantes na Lei 11.892/2008;	III - Articulação com os diversos entes públicos e a sociedade civil organizada nas esferas federal, estadual e municipal.
IV – A representação do conjunto de suas filiadas, inclusive judicialmente, exercida na forma deste Estatuto.	

Elaboração: o autor (2025).

Em resumo, a trajetória da RFEPCT no Brasil reflete uma evolução notável, desde suas raízes nas escolas de aprendizagem até sua expansão e consolidação como Institutos Federais. Ao longo desse percurso, destaca-se a criação dos CEFET – e sua posterior transformação, em parte, nos IF. Com exceção da UTFPR e da ETF, as instituições que compõem a RFEPCT promovem a integração entre diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico, por meio da verticalização do ensino. Isso demonstra a relevância contínua da RFEPCT para o cenário educacional brasileiro. Por isso, é imperativo continuar investindo e fortalecendo essas instituições, um dos objetivos do Conif, a fim de garantir uma educação de qualidade e preparar os estudantes para os desafios da sociedade brasileira e as oportunidades de formação que a RFEPCT oferece.

De forma complementar, tendo em vista a diversidade de formação oferecida pela RFEPCT, é necessário contextualizar o ProfEPT dentro do cenário mais amplo que é o da PG brasileira. Como será melhor detalhado no próximo item, o ProfEPT surge como uma resposta à demanda crescente por profissionais capacitados para atuar na EPT, em consonância com as exigências do mercado de trabalho e as demandas da sociedade contemporânea.

5.2 O PROFEPT INSERIDO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A curva ascendente do número de programas de mestrado, acadêmicos e profissionais, implementados no Brasil, como visto anteriormente, é resultado, no meu entendimento, de três fatores contextuais. Em primeiro lugar, o I Plano Nacional de Educação (PNE), publicado por meio da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001⁸² (Brasil, 2001), apontava, entre outras diretrizes para a educação superior, que:

- a) Há a necessidade da expansão das **universidades públicas** para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao **desenvolvimento da pesquisa necessária ao País**, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais – em sintonia com o papel constitucional a elas reservado;
- b) É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à **ampliação dos programas de pós-graduação**, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior;
- c) Finalmente, é necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, **a política de incentivo à pós-graduação** e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades (Brasil, 2001).

Esse Plano contava apenas com dois objetivos e respectivas metas para a PG, enumerados conforme o regramento legal:

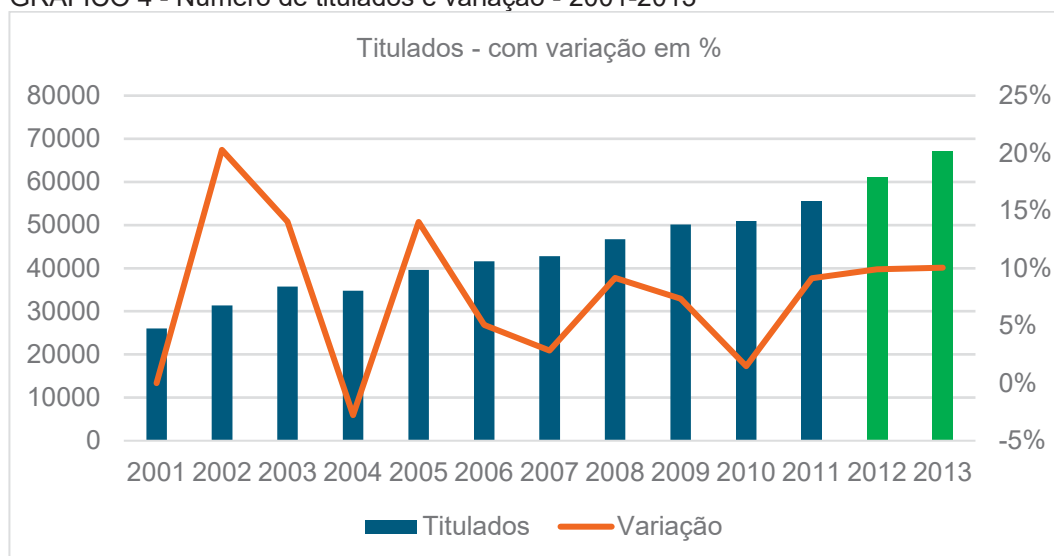
- 15) Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados;
- 16) Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5% (Brasil, 2001, não paginado).

Como esta pesquisa apresentou anteriormente no Capítulo 2, somente dados relativos aos números de mestrados implementados no país e este plano faz referência a titulação de mestres e doutores, no Gráfico 4 são apresentados os números totais de discentes titulados – e sua variação anual – nos graus de mestrado e doutorado

⁸² Na introdução da referida Lei, consta a seguinte informação: “O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos. A idéia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar” (Brasil, 2001, não paginado).

acadêmicos e de mestrado profissional.

GRÁFICO 4 - Número de titulados e variação - 2001-2013⁸³



Elaboração: o autor (2025).

Fonte: GeoCAPES.

Legenda: em azul, o decênio correspondente ao I PNE.

Como pode ser observado, para o decênio estipulado no I PNE – em destaque azul, apesar de um momento com variação negativa e outros dois com variação abaixo ao estipulado pela meta 16, o número estipulado pela meta 15 foi atingido, passando de 26.053 titulados em 2001, para 55.554 em 2011. É necessário apontar que esse Plano foi aprovado durante o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e que, em 2003, teve início o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

É importante salientar que outros três objetivos, que fazem referência à PG, foram apresentados neste Plano, sem, no entanto, apresentarem metas para os mesmos⁸⁴. No Quadro 19, são trazidos esses objetivos e o nível ou formação a qual estão atrelados.

⁸³ O intervalo apresentado, 2001-2013, se deve ao fato de que, em 2014 foi aprovado o II Plano Nacional de Educação, o qual será melhor detalhado na sequência.

⁸⁴ Este Plano trazia um objetivo e respectiva meta para a Educação Especial: “20) Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação” (BRASIL, 2001, não paginado). No entanto, não foi possível a verificação se esta meta foi alcançada.

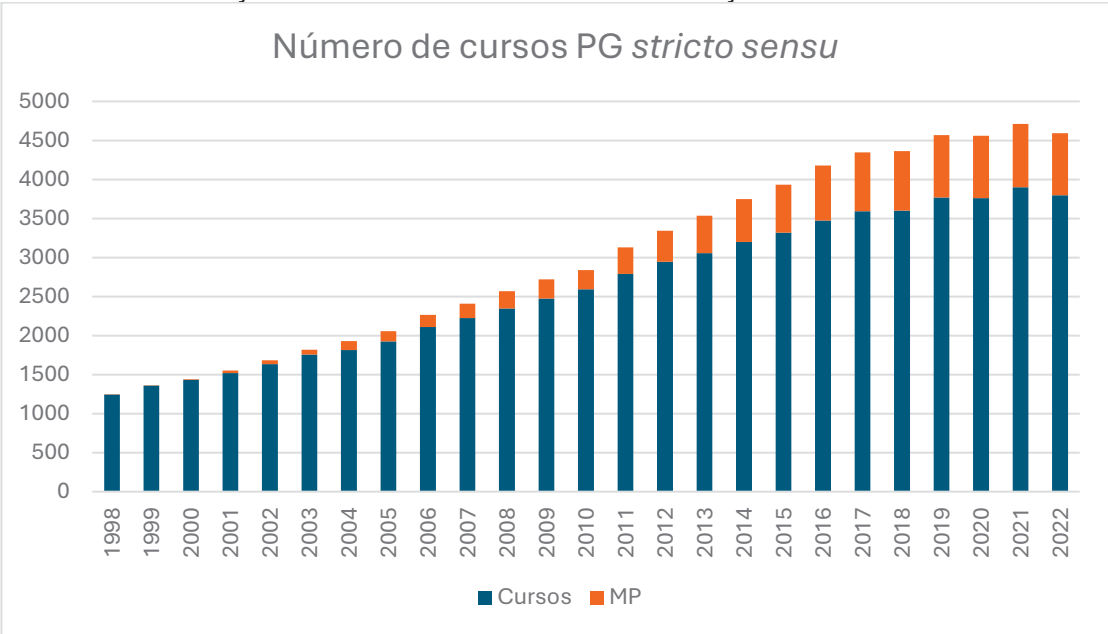
QUADRO 19 - Objetivos por nível ou formação

Nível/Formação	Objetivos
Educação Superior	28) Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.
	30) Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa.
Formação dos professores e valorização do magistério	24) Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.

Elaboração: o autor (2025).
Fonte: Brasil (2001).

O segundo fator contextual está dividido em dois pontos interrelacionados. Primeiro, o aumento do número de cursos novos e, segundo, a regulamentação dos mestrados profissionais em 1998. No Gráfico 5, são visualizados os números dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, representados pela cor azul, e de mestrado profissional, representados pela cor laranja.

GRÁFICO 5 - Evolução do número de cursos de Pós-Graduação



Elaboração: o autor (2025).
Fontes: GeoCAPES.
Legenda: MP – mestrados profissionais.

As informações contidas neste gráfico continuam ou reforçam a mesma tendência observada no Gráfico 1, ainda que não representem o mesmo intervalo. O número de titulados é resultado do número de cursos novos. No início do governo Lula, em 2003, havia 1.818 cursos de PG. No final do segundo mandato, em 2010,

esse número aumentou para 2.840⁸⁵. Dessa forma, a contribuição deste governo para o atingimento das metas estabelecidas no I PNE, em relação ao número de titulados, partiu de 34.751 egressos em 2004, alcançando 55.554 em 2011.

O terceiro fator contextual está relacionado à publicação da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que aprovou o II PNE, para o decênio 2014-2024, no governo Dilma Rousseff, em que foram apresentadas as estratégias necessárias para o cumprimento das metas estabelecidas para o período. Neste II Plano, havia a indicação da necessidade de articulação da PG com outras modalidades e níveis de ensino, bem como com a formação continuada de professores, além de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e PG.

De forma específica, para a PG, o II PNE trazia metas e estratégias, das quais se destaca a Meta 14, visualizada no Quadro 20.

QUADRO 20 - Meta 14 e estratégias para a PG – II PNE

Meta	Estratégia(s)
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.	14.1) expandir o financiamento da pós-graduação <i>stricto sensu</i> por meio das agências oficiais de fomento; 14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências; 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

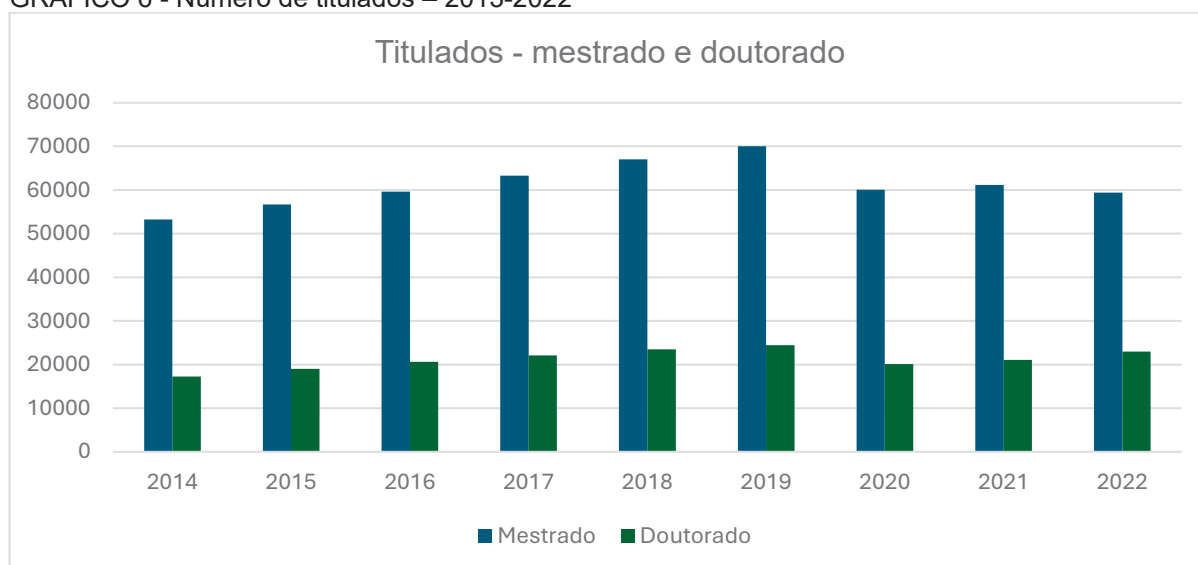
⁸⁵ Considerando que o processo de Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN) tem um andamento variável, não se tem informação suficiente para apontar que os cursos que entraram em funcionamento em 2003, tenham sido autorizados naquele mesmo ano.

	14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs; 14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região; 14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.
--	--

Elaboração: o autor (2025).

Com relação à meta 14, exposta acima, os números do período 2014-2022, são apresentados no Gráfico 5.

GRÁFICO 6 - Número de titulados – 2013-2022



Elaboração: o autor (2025).

Fonte: GeoCAPES.

Considerando as metas quantitativas estipuladas na meta 14 – 60.000 mestres e 25.000 doutores titulados, este não foi alcançado em nenhum ano do período. Com relação ao número de mestres titulados, a meta só foi alcançada em 2017 e mantida nos anos de 2018 e 2019, com queda significativa em 2020. Em 2021, a meta voltou a ser alcançada mas, em 2022, o número de mestres titulados voltou a ficar abaixo do

estipulado⁸⁶.

Uma explicação para a evolução da PG brasileira é dada por Cirani, Campanario e Silva (2015).

A expansão geral da pós-graduação ocorre não só pelo aumento da oferta de cursos de pós-graduação, derivada de estímulos governamentais por meio de bolsas de estudo e exigências de cursos senso estrito para que as IES's atinjam o status de universidade [...], mas, sobretudo, **pelo aumento da demanda da sociedade por maior nível de escolarização, que se tornou uma exigência para o ingresso no mercado de trabalho**, o que acabou por atrair o setor privado para a área educação, garantidos os seus investimentos com altas taxas de retorno sobre o capital (Cirani; Campanario; Silva, 2015, p. 169, destaque próprio).

No entanto, conforme os números apresentados nos gráficos 2 e 3, se inverte o posicionamento exposto pela citação anterior. Considerando o funil como uma das causas que pode representar a “falta de interesse” para o ingresso no doutorado, o número de cursos e titulados no mestrado apresentava uma variação positiva desde 2001 até 2019. É importante salientar, como apontado no gráfico anterior, o mesmo aconteceu com o doutorado. Entre 2014, primeiro ano do II PNE, e 2019, o crescimento também era positivo a cada ano. Mas aqui, seria importante uma melhor análise para verificação do número de bolsas disponíveis para este grau, fator que deve ser considerado quanto à dedicação aos estudos de PG.

De forma específica, a criação dos mestrados profissionais, aliada ao salto quantitativo dos cursos nessa modalidade, que passou de 3 em 1998 para 794 em 2022, contribui, de certa forma, para o atendimento do exposto nas metas acima citadas. Abordo essa questão, pois, entre as 49 Áreas de Avaliação da CAPES, somente uma não oferece cursos de MP⁸⁷. Na Tabela 2, são apresentados os números de cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais, com destaque para a última coluna, que mostra, de forma decrescente, a relação entre o número total de cursos e o número de mestrados profissionais.

⁸⁶ Entre maio de 2016, foi aberto o processo de impeachment contra a Ex-Presidenta Dilma Rousseff, a qual teve seu mandato impedido em um claro golpe parlamentar, em agosto daquele ano. Esse processo resultou, também, na mudança da Presidência da CAPES. Entre agosto de 2016 até dezembro de 2018, a Presidência foi ocupada por Michel Temer e entre 2019 e 2022, quem ocupou o cargo foi Jair Bolsonaro.

⁸⁷ A título de complemento, em 3 de novembro de 2023, por meio da Portaria n.º 241, a CAPES criou a 50ª. Área de Avaliação, denominada de Ciências e Humanidades para a Educação Básica.

TABELA 2 - Número de cursos – diversas modalidades

(continua)

Área	D	DP	M	MP	MP/DP	M/D	Total	%
ENSINO	4	0	49	83	9	37	182	45,6
SAÚDE COLETIVA	3	0	16	39	3	36	97	40,2
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	2	0	44	71	6	66	189	37,6
ENFERMAGEM	2	0	16	21	2	37	78	26,9
MEDICINA III	3	0	4	14	0	31	52	26,9
EDUCAÇÃO	1	0	44	48	3	94	190	25,3
INTERDISCIPLINAR	10	1	139	94	6	126	376	25,0
CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1	1	16	15	2	25	60	25,0
ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN	0	0	16	16	0	33	65	24,6
MEDICINA I	3	0	11	26	0	72	112	23,2
ECONOMIA	1	0	23	17	3	32	76	22,4
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	6	1	59	30	1	41	138	21,7
COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	0	0	25	18	0	46	89	20,2
ENGENHARIAS I	3	0	42	25	0	58	128	19,5
ENGENHARIAS III	1	0	41	23	2	59	126	18,3
DIREITO	1	0	56	22	0	53	132	16,7
ODONTOLOGIA	6	0	13	16	1	62	98	16,3
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	3	0	29	14	2	40	88	15,9
MEDICINA II	3	0	15	17	0	73	108	15,7
ARTES	0	0	22	11	0	37	70	15,7
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	0	0	18	9	0	32	59	15,3
PSICOLOGIA	0	0	25	15	0	62	102	14,7
CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA	0	0	4	3	1	13	21	14,3
ENGENHARIAS IV	2	0	32	13	0	45	92	14,1
MEDICINA VETERINÁRIA	0	0	18	10	1	56	85	11,8
NUTRIÇÃO	0	0	16	4	0	14	34	11,8
ENGENHARIAS II	1	0	32	11	0	50	94	11,7
HISTÓRIA	0	0	25	9	3	45	82	11,0
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II	1	0	9	8	0	59	77	10,4
FARMÁCIA	3	0	18	7	1	40	69	10,1
MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	3	0	20	6	0	31	60	10,0
MATERIAIS	2	0	13	4	1	22	42	9,5
ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS	0	0	20	5	0	36	61	8,2
BIOTECNOLOGIA	3	0	14	5	5	39	66	7,6
QUÍMICA	3	0	20	5	0	48	76	6,6
GEOGRAFIA	0	0	35	5	0	37	77	6,5
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	2	0	8	4	0	48	62	6,5
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA	1	0	20	3	1	22	47	6,4
GEOCIÊNCIAS	0	0	13	3	0	42	58	5,2

(conclusão)

Área	D	DP	M	MP	MP/DP	M/D	Total	%
EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	35	4	1	40	80	5,0
FILOSOFIA	0	0	18	2	0	34	54	3,7
BIODIVERSIDADE	0	0	38	5	1	98	142	3,5
ASTRONOMIA / FÍSICA	1	0	12	2	0	48	63	3,2
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III	0	0	5	1	0	30	36	2,8
ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA	0	0	14	1	0	22	37	2,7
SOCIOLOGIA	1	0	10	1	0	40	52	1,9
SERVIÇO SOCIAL	0	0	16	0	0	20	36	0,0

Elaboração: o autor (2025).

Fonte: GeoCAPES.

Legenda: D: Doutorado; M: Mestrado; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional.

No Quadro 21, a seguir, são apresentados os outros programas de mestrado profissional, ofertados em rede, para formação geral.

QUADRO 21 - Mestrados profissionais ofertados em rede

(continua)

Área de Avaliação	Instituição de Ensino	Nome do Programa
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO	UFAL	PROPRIEDADE INTELECTUAL E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA PARA INOVAÇÃO
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	IFTM	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS
CIÊNCIA DE ALIMENTOS	UFJF	CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO LEITE E DERIVADOS
CIÊNCIAS AMBIENTAIS	UNESP (ILHA SOLTEIRA)	GESTÃO E REGULAÇÃO DE RECURSOS HÍDRICOS
DIREITO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	DIREITO DAS MIGRAÇÕES TRANSNACIONAIS
EDUCAÇÃO	UNESP (PRES. PRUDENTE)	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ENGENHARIAS IV	UFOP	INSTRUMENTAÇÃO, CONTROLE E AUTOMAÇÃO DE PROCESSOS DE MINERAÇÃO
ENSINO	IFES	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ENSINO	UFPA	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
ENSINO	UNILAB	ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

(conclusão)

Área de Avaliação	Instituição de Ensino	Nome do Programa
INTERDISCIPLINAR	INSTITUTO DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO GALILEO DA AMAZÔNIA	ENGENHARIA, GESTÃO DE PROCESSOS, SISTEMAS E AMBIENTAL
MEDICINA I	FUNDAÇÃO PIO XII - HOSPITAL DE CÂNCER DE BARRETOS	INOVAÇÃO EM SAÚDE
MEDICINA I	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	CIÊNCIAS APLICADAS À DERMATOLOGIA
SAÚDE COLETIVA	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA	SAÚDE DA FAMÍLIA

Fonte: Adaptada de SUCUPIRA (2023).

5.2.1 O ProfEPT: formulação, APCN e regulamento

Como pode ser visto no destaque no quadro acima, o Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pertence à Área de Ensino, que, conforme a Tabela 1, é a Área de Avaliação da CAPES que apresenta a maior relação entre o número total de cursos e de mestrados profissionais, além de ser a segunda área que mais oferece cursos nesta modalidade.

O ProfEPT teve a sua APCN submetida em julho de 2015 e, em julho de 2016, o programa foi recomendado, com Nota 3, na 165ª Reunião Extraordinária do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES (Brasil, 2016). O reconhecimento do ProfEPT ocorreu por meio do Parecer CNE/CES n.º 34/2017, aprovado em 26 de janeiro de 2017, o qual foi homologado pela Portaria n.º 654, de 22 de maio de 2017, do Ministério da Educação (MEC) (2017b)⁸⁸.

Na APCN do ProfEPT, a instituição responsável pela proposta era o Conif, já apresentado no item anterior. Conforme pode ser observado no terceiro objetivo, o Conif tem autonomia para promover ações para o desenvolvimento da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse documento, é válido observar que o Conif defendia que,

Esta proposta de Mestrado em Educação Profissional em rede federal – PROFEPT vem coadunar com a missão do Conif, em busca de melhoria da qualidade que é necessária para o avanço tecnológico de nosso país. Esse movimento se dá em um momento no qual novos desafios têm sido colocados às políticas públicas de educação dos municípios, estados e país. A globalização da economia e a rápida transformação na base tecnológica do sistema produtivo têm desafiado as políticas públicas de educação no sentido de pensar uma educação pública como direito de todos. Uma educação

⁸⁸ Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

pública que faça da escola uma instituição capaz de produzir e socializar o conhecimento científico, os valores democráticos, o respeito à pluralidade e a diversidade (APCN, 2015, p. 4).

Para Rony Freitas, um dos responsáveis pela formulação do ProfEPT,

o desejo do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e, conseqüentemente, do Fórum Nacional de Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação dos Institutos Federais (Forpog) de pensar no ProfEPT surge a partir de uma fala do presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) naquele momento, uma vez que já tínhamos a referência da Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e concebia uma instituição totalmente diferente pela **expectativa de ser verticalizada** (Prates; Martins; Santos, 2022, p. 216, destaques próprios)⁸⁹.

Conforme consta na APCN, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) agiu nas seguintes frentes: “organizar ações de fomento à qualificação da RFEPCT, por meio de Programa de Desenvolvimento Institucional para a Rede Federal [e] desenvolveu Diretrizes para iniciativas da Pós-graduação em Associação ou em Rede”, além de dar apoio ao Conif na proposição do ProfEPT.

De acordo com informação obtida em entrevista, foi a SETEC/MEC que iniciou as discussões a respeito da formatação de um programa de PG que tivesse a EPT como foco. Como o IFES já havia submetido uma APCN nessa direção, a qual foi reprovada, a SETEC/MEC passou uma documentação com algumas informações para os proponentes dessa APCN. Essa documentação, que já continha algumas motivações, foi reestruturada, pelo grupo de formuladores do ProfEPT, com a inclusão de outros pressupostos e justificativas, dando origem à APCN da nova proposta (ENTREVISTA 01).

De acordo com a Lei n.º 11.892/2008, e fazendo referência à citação e aos destaques anteriores e às ações da SETEC/MEC, uma das finalidades dos IF é promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior (Brasil, 2008).

Neste momento, é necessário fazer uma observação. De acordo com a LDB, os cursos de EPT de graduação e PG “organizar-se-ão, no que concerne a objetivos,

⁸⁹ O Fórum Nacional de Dirigentes de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação nos Institutos Federais (FORPOG) é um órgão de assessoramento das Câmaras Temáticas, vinculadas ao Conif.

características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996). Assim, com a publicação da Resolução CNE/CP⁹⁰ n.º 1, de 05 de janeiro de 2021, que, além de revogar a já citada Resolução CNE/CP 3/2002, definia, para todos os níveis, as diretrizes curriculares nacionais gerais para a EPT.

Nesta normativa,

Art. 27. A Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação abrange:
 I - qualificação profissional tecnológica como etapa de terminalidade intermediária de curso superior de tecnologia;
 II - curso superior de graduação em tecnologia;
 III - aperfeiçoamento tecnológico;
 IV - especialização profissional tecnológica;
 V - **mestrado profissional**; e
 VI - **doutorado profissional** (Brasil, 2021, destaques próprios).

Já na Lei 11.892/2008, como mencionado anteriormente, os IF podem ofertar “cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica” (Brasil, 2008).

Como pode ser visto, a norma maior não especifica a modalidade em que os cursos de PG devem ser ofertados pelos IF. Para enfrentar essa situação entre as normas, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), órgão integrante do Conif, emite, em abril de 2021, o documento intitulado “Análise da Resolução 01/2021/CNE e diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. Neste documento, uma posição assumida e recomendada, com relação à PG, está pautada na seguinte ação:

Valorizar a rica contribuição da RFEPCT na produção do conhecimento científico, tecnológico, por meio de suas ações, produções e cursos de mestrado e doutorado, *lato e stricto sensu*, **profissionais e também acadêmicos, não podendo restringir o desenvolvimento da Pós-graduação nos IFs a uma perspectiva tecnicista e profissionalizante** (CONIF, 2021, destaque próprio)⁹¹.

⁹⁰ Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação.

⁹¹ Não é objetivo, neste item, aprofundar a discussão entre a hierarquização das normas. Como o Conselho Nacional de Educação, através das obrigações da Câmara de Educação Superior, é responsável pela deliberação dos programas de PG no Brasil, o que se deve observar e acompanhar é a postura do CNE/CES, quanto à deliberação sobre cursos de PG na modalidade acadêmica.

Retomando a estruturação do ProfEPT, e considerando o exposto sobre a verticalização do ensino, é importante apresentar um trecho extenso da APCN. Essa citação tem por finalidade apresentar as justificativas para a criação do ProfEPT.

Para **justificarmos nossa inserção nas ações relacionadas à formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, em nível de mestrado**, partimos de alguns fundamentos, entre eles:

- 1) O estabelecido na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que em seu artigo 2º define os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”
- 2) O artigo 7º, inciso VI, item “e”, da referida Lei prevê a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado como um dos objetivos precípuos dos IFs.
- 3) O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, especialmente no que se refere às recomendações e diretrizes relacionadas: a) Ao sistema de avaliação da Pós-Graduação brasileira, em geral; b) À avaliação de programas de Mestrados Profissionais; c) À ampliação da inter(multi)disciplinaridade na Pós-Graduação; d) Ao combate às assimetrias regionais; e) À integração da Pós-Graduação com a Educação Básica; f) À formação de recursos humanos para empresas; g) À formação de recursos humanos vinculados a Programas Nacionais; e h) Ao financiamento da Pós-Graduação.
- 4) A participação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) na formação de recursos humanos ligados aos Programas Nacionais, os quais são transversalmente assistidos pela atuação do ensino e gestão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos IFs.
- 5) As metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, especialmente: a) Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. b) Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. c) **Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.** d) Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. e) **Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (APCN, p. 4-5, destaques próprios).**

Outra justificativa apresentada na APCN, são os resultados de um estudo conduzido pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE), órgão vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), que apresentou o número de docentes e técnicos administrativos e suas respectivas titulações. A APCN aponta que, de acordo com o estudo, “existe o potencial dos Institutos Federais para o

desenvolvimento da pós-graduação com caráter profissional e da pesquisa aplicada e dirigida para o equacionamento de problemas concretos do mundo da produção e dos serviços” (APCN, p. 8). A seguir, são reproduzidos esses dois resultados.

O estudo constatou que, no início de 2014, a RFEPCT contava com 25.152 docentes. Desses, 19,4% possuíam o título de Doutor – 4.877 professores – e 48,2% possuíam o título de Mestre – 12.124 docentes, em todas as modalidades de jornada de trabalho. No mesmo ano, 8.151 docentes não possuíam qualquer título de pós-graduação *stricto sensu*. Estimando, portanto que, à época, que mais de 20.275 docentes deveriam ser contemplados num Plano de Qualificação institucional, em face da exigência legal do título de Doutor para o acesso dos servidores aos níveis superiores da carreira. Além dos docentes, o estudo destaca, ainda em relação aos dados de 2014, que a RFEPCT possuía 22.500 servidores técnico-administrativos. As informações sobre escolaridade destes servidores mostram que 59,5% possuem um curso de nível superior; 2,8% obtiveram Mestrado; e 0,2% obteve o grau de Doutorado. Os dados referentes aos servidores técnico-administrativos sugerem um grande contingente de potenciais candidatos a uma pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o Mestrado (APCN. p. 8-9, mantida a grafia original).

Assim, objetivo geral originário, exposto na APCN, do ProfEPT, era

proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos **profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2018, destaque próprio).⁹²

E, como objetivos específicos,

- a) Atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, voltada para **profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica** a fim de desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica.
- b) Atender à necessidade de desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, na perspectiva de melhoria dos processos educativos e de gestão em espaços formais ou não-formais.
- c) Atender à demanda nacional por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas ao desenvolvimento de pesquisas que integrem os saberes práticos inerentes ao mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar, na perspectiva de contribuir

⁹² Entre a implementação inicial até o primeiro edital de seleção houve uma alteração significativa quanto ao público-alvo do programa. Até o momento foram instituídos dois Regulamentos Gerais. Durante este texto, delimito esse direcionamento quando da apresentação dos editais e as alterações quanto aos públicos-alvo.

com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil. (Brasil, 2018, destaque próprio).

Ainda que, posteriormente, esses objetivos sejam alterados em relação ao público-alvo do programa, e como nunca houve regulamentação específica quanto à PG *stricto sensu* na modalidade da EPT, à época da formulação do ProfEPT, o programa já se antecipou aos deveres trazidos pela Resolução CNE/CP 1/2021, os quais são expostos a seguir.

Art. 28. Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem:

- I - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e a gestão estratégica de processos;
- II - incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- IV - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos;
- V - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VI - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular; e
- VII - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos (Brasil, 2021).

Isso se deve, de alguma forma, ao fato de que as determinações trazidas pelos objetivos dos MP elencados, principalmente, nas portarias emitidas pelo MEC, não sofreram grandes mudanças em sua essência na atualização dessas normas legais, ocorrida com a publicação da Portaria 389/2017, também do MEC.

De acordo com a APCN, o ProfEPT está inserido na Área de concentração da EPT, a qual

Compreende os processos educativos em espaços formais e não formais relacionados ao mundo do trabalho e à produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com vistas a integração dos campos do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia. Compreende ainda os espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante (APCN, 2015).

Para atender os objetivos e essas duas abrangências, o ProfEPT é constituído por duas linhas de pesquisa – e respectivos macroprojetos, apresentadas no Quadro 22, a seguir.

QUADRO 22 - Linhas de pesquisa ProfEPT e definições

Linha	Definição	Macroprojetos
Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica	Trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, em suas diversas formas de oferta, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do/a estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho.	Macroprojeto 1- Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT – Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, com foco em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas discussões e elaboração e experimentação de propostas de ensino transformadoras em espaços diversos (salas de aula, laboratórios, campos, museus, setores produtivos, internet, entre outros). Macroprojeto 2-Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT – Abriga projetos que trabalham as principais questões de ensino e de aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Indígena, à Educação e Relações Étnico-raciais, à Educação Quilombola, à Educação do Campo, às Questões de Gênero e à Educação para Pessoas com Deficiências (PCD) e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT. Macroprojeto 3- Práticas Educativas no Currículo Integrado – Abriga projetos que trabalham na perspectiva do currículo integrado, que venham a contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural, nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.
Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica	Trata dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico na EPT, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem formação integral e significativa do/a estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico, em espaços formais e não formais. Considera, também, a construção temporal, por meio dos estudos de memória da EPT, que, ao longo do tempo, vêm configurando os processos de ensino e de organização de seus espaços pedagógicos.	Macroprojeto 4 - História e memórias no contexto da EPT – Abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e à memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros. Macroprojeto 5 – Organização do currículo integrado na EPT – Abriga projetos que trabalham na perspectiva da organização e do planejamento do currículo integrado, que venham a contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho. Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos da EPT – Abriga projetos que trabalham questões relacionadas à organização e ao planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT. Os projetos devem investigar as relações desses espaços com a EPT e as suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais.

Elaboração: o autor (2025).

São nessas linhas e nesses macroprojetos que os discentes desenvolvem um Trabalho de Conclusão de Curso – em formato de dissertação – e um produto educacional relacionado. Com essas linhas de pesquisa, o programa prepara os discentes para atuar tanto no meio acadêmico quanto na gestão educacional relacionados à EPT (Freitas *et al.*, 2017).

Como base teórica e prática, o ProfEPT prevê 480 horas de atividades didáticas, divididas conforme mostrado a seguir, no Quadro 23.

QUADRO 23 - Disciplinas, tipo e carga horária do ProfEPT

Disciplinas		
1º semestre		
Bases Conceituais para a EPT	Obrigatória	60 horas
Metodologia de Pesquisa	Obrigatória	60 horas
Seminário de Pesquisa	Obrigatória	30 horas
2º semestre		
Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem	Obrigatória	60 horas
Linha 1: Práticas Educativas em EPT	Obrigatória	60 horas
Linha 2: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em EPT		
Redação de Projeto de Pesquisa	Orientação	30 horas
3º semestre		
Prática de Ensino Orientada	Obrigatória/Orientação	60 horas
Eletiva 1	Eletiva	30 horas
Eletiva 2	Eletiva	30 horas
Eletiva 3	Eletiva	30 horas
4º semestre		
Prática de Pesquisa Orientada	Obrigatória/Orientação	30 horas

Elaboração: o autor (2025).

As disciplinas obrigatórias são ofertadas na modalidade presencial. Já as disciplinas eletivas são ofertadas na modalidade à distância. São elas: Avaliação nos Espaços Educativos; Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; Currículo e Formação Integrada; Diversidade e Inclusão; Educação de Jovens e Adultos;

Educação do Campo; Educação e Tecnologias; Espaços Não-Formais na EPT; Formação de Professores para EPT; História da Ciência, da Técnica e da Tecnologia; Juventude, Trabalho e Escola; Políticas Públicas em EPT; Produção de Recursos Educacionais; Tópicos Especiais em EPT. Estas disciplinas são cursadas pelos discentes em instituições diferentes daquelas as quais estejam vinculados, fato que caracteriza a oferta em rede, do programa.

Na APCN, constavam como Instituições Participantes, os seguintes IF: IFCE, IFBA, IFF, IFPE, IFS, IFTM, IFNMG, IFRN, IFFar, IFSC, IFRS, IFRJ, IF Sudeste MG, IFES, IFGoiano, IFG, IFAM, IFPR, IFSul e IFSP. No entanto, no 1º Edital de Seleção, de 2017, o IFNMG e o IFRJ não constavam como ofertantes de vagas. Aqui, uma observação é importante. Na versão anterior da Plataforma Sucupira, na aba “Cursos avaliados e reconhecidos”, a informação constante na aba “atos normativos” era a “exclusão” destas duas IA, sem, no entanto, constar a exposição do motivo desta exclusão. Na versão atual da referida plataforma, esta informação não aparece mais.

Atualmente, o ProfEPT é ofertado por 40 Instituições Associadas (IA)⁹³. Essas IA são representadas pelos 38 IF, pelo CEFET-MG e pelo Colégio Pedro II. A distribuição geográfica das IA pode ser visualizada no Quadro 24.

QUADRO 24 - Distribuição das IA por região

Região	IA
Norte	IFAC; IFAM; IFAP; IFPA; IFRR; IFRO; IFTO
Nordeste	IFBA; IFBaiano; IFAL; IFCE; IFMA; IFPB; IFPE; IF Sertão; IFPI; IFRN; IFS.
Centro-Oeste	IFB; IFG; IFGoiano; IFMS; IFMT.
Sudeste	CEFET-MG; IFMG; IFNMG; IF Sudeste MG; IFSULDEMINAS; IFTM; IFES; IFSP; CP II; IFFluminense; IFRJ
Sul	IFPR; IFC; IFSC; IFFAR; IFRS; IFSUL

Elaboração: o autor (2025).

Em suma, a aprovação da proposta de APCN para o ProfEPT representou um marco significativo na PG brasileira. Ainda que existam outros programas como o Mestrado Acadêmico em EPT, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica, do CEFET-MG, e o Mestrado e Doutorado Acadêmicos em Educação Profissional, do IFRN, o ProfEPT conta com uma estrutura curricular direcionada e uma equipe de docentes com características

⁹³ Os detalhes sobre o aumento da quantidade de IA serão trazidos no próximo item.

interdisciplinares. O programa passou por reestruturações quanto à relação entre o público-alvo e os objetivos do mesmo. Dessa forma, no próximo item, será detalhado como se deu a implementação inicial do ProfEPT.

5.3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROFEPT

Como visto na revisão de literatura, a implementação de uma política pública é um processo complexo e multifacetado que requer cuidadosa consideração de diversos aspectos. Com relação à implementação de um programa de pós-graduação, como expressão concreta do Plano Nacional de Pós-Graduação, essa afirmação é ainda mais válida ainda, tendo em vista que esse processo, também como trazido, depende de uma avaliação de entrada – APCN, e de permanência – Avaliação Quadrienal.

Neste sentido, para reforçar os papéis dessas duas avaliações, é necessário retomar o que já foi apresentado, por meio de duas considerações. Primeiramente, a teoria aponta que a avaliação *ex ante* é aquela realizada antes do início do programa (Ramos; Schabbach, 2012). Esse processo, de forma geral, é composto pelas seguintes fases: a) diagnóstico do problema; b) caracterização da política: objetivos, ações, público-alvo e resultados esperados; c) desenho da política; d) estratégia de construção de confiabilidade e credibilidade; e) estratégia de implementação; f) estratégias de monitoramento, de avaliação e de controle; g) análise de custo-benefício; e h) impacto orçamentário e financeiro (Brasil, 2018a).

Em segundo lugar, como será melhor detalhado no Capítulo 7, especificamente na seção 7.1, a submissão da APCN requer o atendimento de quatro itens, a saber: a) Condições asseguradas pela instituição; b) Proposta do curso; c) Dimensão e regime de trabalho do corpo docente; e d) Produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa.

Dessa forma, entendo, conforme já exposto na referida nota, que a avaliação *ex ante* já havia sido realizada pelos formuladores do ProfEPT para o preenchimento da APCN. De forma complementar, o objetivo da avaliação *ex ante* é fundamentar a decisão de implementar ou não um programa, por meio do ordenamento das ações para o alcance dos objetivos determinados (Ramos; Schabbach, 2012)⁹⁴. Assim,

⁹⁴ A definição do objetivo da avaliação *ex ante*, trazida por Ramos e Schabbach (2012) tem como base o trabalho intitulado “Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências

compreendo que o papel da avaliação da APCN e seu resultado estão atrelados ao que Chen (2015) denomina como implementação inicial. Ainda com base nesse autor, entendo que a Avaliação Quadrienal está relacionada à implementação madura do programa.

Desde os objetivos e justificativas que fundamentaram a sua criação até os detalhes relacionados à estrutura curricular, o objetivo deste item é descrever, como um dos resultados preliminares desta pesquisa, os sistemas e processos adotados na implementação inicial do ProfEPT. Para tanto, será utilizada como metodologia de análise de processos a ferramenta denominada “Anatomia do processo geral de implementação”, formulada por Sônia Miriam Draibe, tendo como fontes de dados a APCN, os Regulamentos Gerais do ProfEPT – de 2018 e de 2023, e outros documentos e informações publicados na *homepage* do programa.

Com esta ferramenta, pretendo descrever as estratégias adotadas pelo ProfEPT relacionadas à gestão e à tomada de decisões, ao processo de divulgação, aos processos de seleção e capacitação de implementadores e beneficiários, aos sistemas logísticos e operacionais e aos processos de avaliação e monitoramento internos. Explorar e descrever esses aspectos, são atividades valiosas que auxiliaram no estabelecimento da Teoria do Programa e na construção do modelo lógico do ProfEPT, outros dois resultados preliminares desta pesquisa.

5.3.1 Anatomia do processo geral de implementação do ProfEPT

Há uma diversidade de modelos analíticos para examinar a dinâmica do processo de implementação inicial de uma política pública. Optei pela utilização da ferramenta metodológica da anatomia do processo geral de implementação, bastante utilizada em dissertações e teses, conforme os antecedentes que identifiquei em minha pesquisa. A ferramenta foi utilizada em dissertações que tratavam da avaliação de implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Laurentino, 2017), do Programa Mulheres Mil (Melo Filho, 2016), da Política de

recentes e experiências no Brasil”, de Carla Giane Soares da Cunha. Este trabalho foi elaborado durante o curso “*The Theory and Operation of a Modern National Economy*”, ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006. Na busca por este trabalho, foi encontrada uma publicação, com mesmo título e autoria, na Revista Estudos de Planejamento, em 2018. Na leitura deste artigo, a autora define a avaliação *ex ante* baseada no livro “Avaliação de Projetos Sociais”, de Ernesto Cohen e Rolando Franco, publicado pela Editora Vozes, em 2004.

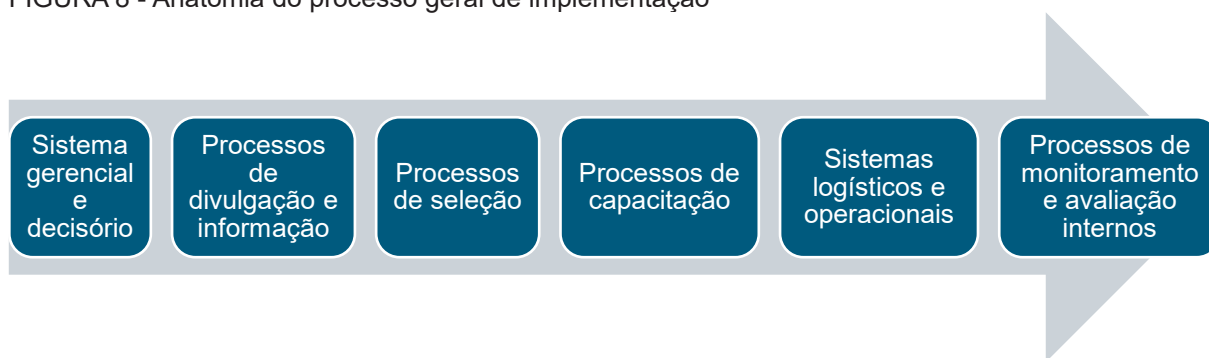
Assistência Estudantil no IFPA (Neves, 2020), do Programa Idiomas sem Fronteiras, da Universidade Federal de Pernambuco (Pereira, 2021), do Programa de Capacitação e Qualificação da UFPE (Santiago, 2020), do Programa Brasil Alfabetizado (Gomes, 2010), do Programa Escola Digna (Lustosa, 2022) e de uma política de expansão da Educação Superior a distância (Araújo, 2014).

Ainda, Barbosa (2016), ao avaliar os fatores condicionantes de eficácia que interferem na fase de implementação do Programa Município Verdeazul, baseou sua avaliação em parte dos componentes da ferramenta, assim como Fernandes (2014), na análise das atribuições do gestor escolar nas ações empreendidas no Projeto Escola de Tempo Integral, em Minas Gerais.

Quanto às teses, Romanini (2013) utilizou a ferramenta na análise do processo de implementação do Programa Nacional do Livro Didático e Lima (2023), na avaliação da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais brasileiros⁹⁵.

Com o apoio dos esquemas apresentados nestes trabalhos, na Figura 8, são mostrados os sistemas e os processos que compõem o modelo analítico.

FIGURA 8 - Anatomia do processo geral de implementação



Elaboração: o autor (2025).

Desta forma, a seguir são descritos, em destaque, os sistemas e processos visualizados na figura para o caso em estudo:

a) **Sistema gerencial e decisório:** desde a sua recomendação pela CAPES, o ProfEPT tem o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) como sede e como instituição que representa a Coordenação Nacional do programa (FREITAS *et al.*,

⁹⁵ O único artigo encontrado é parte da dissertação de Laurentino (2017), em parceria com Jomária da Mata de Lima Alloufa, publicado no periódico Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/87ft7yndFyrNC3BKFmGBMs/abstract/?lang=pt>).

2017). Tanto que partiu do Conselho Superior do IFES, a Resolução n.º 161, de 16 de setembro de 2016, a qual tinha como objetivo a criação do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, além da aprovação do seu Regulamento Interno (IFES, 2016). É a partir do IFES que também são expedidas as normas que designam os membros e as instâncias responsáveis pela organização e gestão do ProfEPT.

Quanto à gestão do ProfEPT, ela é realizada em quatro níveis, nesta ordem: pelo IFES⁹⁶, pelo Comitê Gestor (CG), pela Comissão Acadêmica Nacional (CAN) e pelas Comissões Acadêmicas Locais (CAL). Como o programa teve dois regulamentos internos publicados, no Quadro 25 podem ser visualizadas as composições destas três instâncias, descritas nos Regulamentos de 2018 e 2023.

QUADRO 25 - Composição CG, CAN e CAL do ProfEPT

Instância	Regulamento 2018	Regulamento 2023
CG	I - Coordenador Geral do ProfEPT, que preside o Comitê;	I. Coordenador Geral do ProfEPT, que preside o Comitê;
	II - Coordenador Acadêmico Nacional;	II. Coordenador Acadêmico Nacional;
	III - Três Coordenadores Adjuntos Nacionais;	III. Quatro Coordenadores Adjuntos Nacionais;
	IV - Um representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif);	IV. Um representante do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif);
	V - Um representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);	VI. Um representante da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);
	VI - Um Coordenador Acadêmico Local para cada região geográfica integrante do ProfEPT, escolhido por seus pares;	VII. Um Coordenador Acadêmico Local de cada região geográfica integrante do ProfEPT, escolhido por seus pares;
	VII - Um representante do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação dos Institutos Federais (FORPOG).	V. Um representante do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação dos Institutos Federais (FORPOG);
CAN	I - Coordenador Acadêmico Nacional, que preside a Comissão;	I. Coordenador Acadêmico Nacional, que preside a Comissão;
	III - Coordenador Geral;	II. Coordenador Geral do ProfEPT;
	II - Três Coordenadores Adjuntos Nacionais;	III. Quatro Coordenadores Adjuntos Nacionais, sendo um, necessariamente, vinculado à sede do Programa;
	IV - Cinco representantes do corpo docente, um de cada região, eleitos pelos seus pares.	IV. Cinco representantes do corpo docente, um de cada Região, eleitos pelos seus pares mediante edital específico.
CAL	a) Docentes vinculados à IA	a) Docentes vinculados à IA
	b) representante discente	b) representante discente

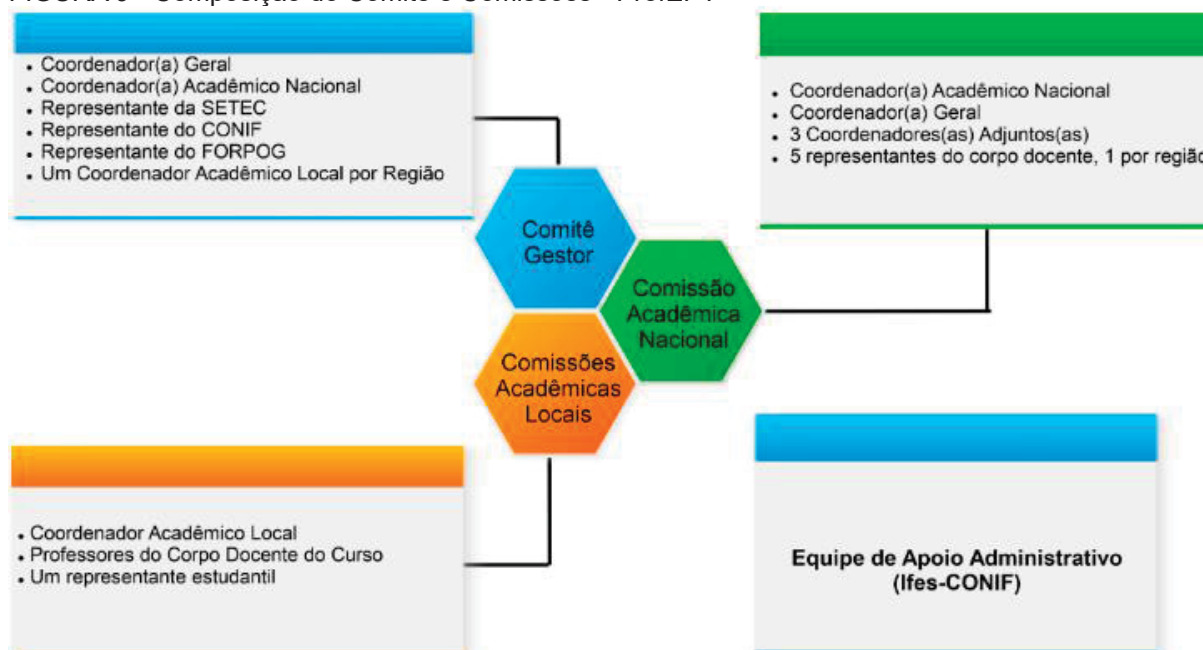
Elaboração: o autor (2025).

Nota: A alteração da ordem da composição foi intencional, com a finalidade de facilitar a leitura.

⁹⁶ O IFES é responsável pela emissão de portarias, emitidas pela Reitoria, e pela resolução que criou o ProfEPT, emitida pelo Conselho Superior do IFES.

No entanto, no site do programa, a informação que consta da composição dessas instâncias é reproduzida pela Figura 9.

FIGURA 9 - Composição do Comitê e Comissões - ProfEPT



Fonte: IFES (2023).

Como pode ser observado, em comparação com o documento atual e a informação disponibilizada na *homepage* do programa, esta última ainda não foi atualizada. Posta a particularidade da implementação de um programa de PG, que ocorre com a entrada de novos discentes, é o Comitê Gestor que conduz ou dirige a implementação do programa (DRAIBE, 2001).

Aqui, uma observação se faz necessária. Como visto, na APCN constava somente 20 da 41 instituições que compõem o Conif. Com a exclusão feita pelo CTC-CAPES, no 1º edital de seleção, lançado em 2017, foram ofertadas vagas em 18 IA. Ainda naquele ano, o Comitê Gestor publicou o Edital n.º 02/2017, para adesão à rede do ProfEPT, direcionado aos IF – que não aderiram à proposta inicial, aos CEFET-RJ e CEFET-MG e ao CPII. Assim, o resultado desse edital foi o credenciamento de mais 17 IF e do CPII. Em 2018, foi lançado o Edital n.º 02/2018, para chamada de propostas de adesão à rede para os dois CEFET e para os IF que ainda não faziam parte da rede do programa. Como resultado, houve o credenciamento do CEFET-MG e mais os três IF restantes que não tinham aderido à proposta inicial e nem à primeira adesão. Dessa forma, então, somente o CEFET-RJ não aderiu ao programa.

Então, observa-se que o ProfEPT atingiu o seu “limite” legal de instituições ofertantes. A inscrição nesses dois editais estava atrelada a uma série de requisitos, os quais serão apresentados e detalhados ainda neste item. É necessário apontar, para a descrição deste sistema gerencial e decisório, que a instituição interessada em fazer parte da rede deveria atender, de forma obrigatória, ao que já estava disposto nos documentos oficiais do ProfEPT, particularmente no Regulamento Interno do programa.

Ainda que a gestão do ProfEPT seja realizada pelas representações que compõem as suas instâncias e que os editais de seleção sejam os documentos que pautam como se dá uma nova implementação, uma questão que deve ser comprovada está relacionada com a capacidade de uma instância inferior interferir, através da apresentação de situações neste processo. De acordo com o Regulamento, cabe ao Comitê Gestor:

- I. Coordenar a execução e organização de **todas as ações e atividades** do ProfEPT, visando à sua excelência acadêmica e administrativa;
- II. Aprovar alterações pertinentes à área de concentração, às linhas de pesquisa e à matriz curricular do ProfEPT;**
- III. Organizar e executar o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de Instituições Associadas;
- IV. Definir o número de vagas para cada processo seletivo em conformidade com o quadro de docentes permanentes de cada instituição Associada;
- V. Homologar o edital do Exame Nacional de Acesso (ENA)** ao ProfEPT;
- VI. Apreçar o relatório anual de atividades, elaborado pela Comissão Acadêmica Nacional, e encaminhá-lo à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Ifes, para aprovação;
- VII. Coordenar o processo de escolha dos candidatos aos cargos de Coordenador Acadêmico Nacional, Coordenadores Adjuntos e Representantes Regionais dos segmentos de Coordenadores Locais e Docentes;
- VIII. Coordenar encontros das Instituições Associadas do ProfEPT;
- IX. Aprovar os mecanismos e os procedimentos para autoavaliação do Programa, de modo a atender aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pela Área de Ensino da CAPES;**
- X. Decidir sobre a indicação de comissões temáticas nacionais para atender às necessidades de funcionamento do ProfEPT e designar os respectivos titulares;
- XI. Propor modificações do presente Regulamento e encaminhá-las à Câmara de Pesquisa e Pós-graduação do IFES para aprovação;
- XII. Deliberar sobre quaisquer situações não previstas neste Regulamento** (IFES, 2023, destaques próprios).

Já com relação à Comissão Acadêmica Nacional, suas atribuições são:

- I. Responsabilizar-se pela boa execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão** no âmbito do ProfEPT, visando à sua excelência acadêmica e administrativa, bem como a articulação das Instituições Associadas para a consolidação do Programa como Rede;

- II. Coordenar a elaboração e realização do Exame Nacional de Acesso (ENA);**
- III.** Deliberar sobre as propostas de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes das Instituições Associadas ao Programa;
- IV.** Realizar encontros nacionais das Instituições Associadas do ProfEPT;
- V.** Acompanhar a eleição e a nomeação dos Coordenadores Acadêmicos Locais, conforme prazos estabelecidos no Regulamento da Instituição Associada;
- VI. Acompanhar a execução do Sistema de Autoavaliação do ProfEPT, de modo a atender aos critérios de avaliação definidos pela CAPES, coordenado pelo Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico;**
- VII.** Coordenar a execução do Planejamento Estratégico do ProfEPT;
- VIII. Coordenar o processo de avaliação das Instituições Associadas, com base em relatório de desempenho oriundo do processo de autoavaliação e critérios de avaliação da CAPES, para fins de recredenciamento;**
- IX.** Coordenar o processo de avaliação do Programa frente à CAPES;
- X.** Deliberar sobre disciplinas, calendários, demandas formais dos participantes do ProfEPT e quaisquer situações não previstas neste Regulamento;
- XI.** Responsabilizar-se pela manutenção do site do Programa, garantindo o acesso às suas informações relativas;
- XII.** Supervisionar a manutenção do Observatório e a garantia da publicização das informações do ProfEPT;
- XIII.** Acompanhar o lançamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Produtos Educacionais, pelas Instituições Associadas, no Observatório do ProfEPT;
- XIV.** Apoiar a realização de atividades complementares, tais como palestras e minicursos nas Instituições Associadas;
- XV.** Criar e extinguir comissões técnicas nacionais para atender a necessidades de funcionamento do ProfEPT e designar os respectivos titulares;
- XVI.** Fomentar uma Política de Internacionalização do ProfEPT;
- XVII.** Elaborar e encaminhar, ao Comitê Gestor, relatório anual de atividades (IFES, 2023, destaques próprios).

E, por fim, cabe às Comissões Acadêmicas Locais,

- I. Coordenar a execução e organização de todas as ações e atividades** do ProfEPT, visando à sua excelência acadêmica e administrativa na Instituição Associada;
- II.** Representar, na pessoa do Coordenador Acadêmico Local, o ProfEPT junto aos órgãos da Instituição Associada e à sociedade onde está inserida;
- III. Coordenar a aplicação local do Exame Nacional de Acesso;**
- IV.** Propor, a cada período, a programação acadêmica local;
- V.** Designar os docentes das disciplinas locais, dentro do seu corpo docente;
- VI.** Coordenar o processo de designação dos/as docentes orientadores/as e coorientadores/as;
- VII.** Propor à Comissão Acadêmica Nacional credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de membros de seu corpo docente;
- VIII.** Organizar atividades complementares, tais como palestras e oficinas, a serem realizadas no âmbito do ProfEPT;
- IX.** Propor projetos de pesquisa e ações de extensão articuladas à Área de Concentração e às Linhas de Pesquisa do ProfEPT;
- X.** Decidir sobre solicitações de trancamento e cancelamento de disciplinas;
- XI.** Manter atualizado os dados acadêmicos nos sistemas locais e nacionais;
- XII.** Coordenar os processos para realização das qualificações e defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso;
- XIII.** Acompanhar o processo de emissão de declarações, históricos e diplomas pela Instituição Associada;

XIV. Elaborar e encaminhar, ao Comitê Gestor, relatórios anuais de gestão sobre suas atividades (IFES, 2023, destaques próprios).

Draibe (2001), na definição do sistema gerencial e decisório, aponta que

a estrutura hierárquica desse sistema, seus graus de centralização ou descentralização, de autonomia ou dependência das partes, de um lado, e as características da gestão do tempo e a capacidade de implementar decisões de que dispõem os gerentes, de outro lado todas essas são características a serem avaliadas por meio de indicadores quantitativos e qualitativos adequados (Draibe, 2001, p. 31-32).

Romanini (2013) aponta, com base na citação, os seguintes indicadores: competência dos sujeitos, capacidade para implementar e grau de centralização/descentralização. Esses indicadores, dentro do contexto do ProfEPT, já foram postos no editais de adesão e no próprio Regulamento do programa, resultando, antecipadamente, em um alto grau de centralização e uma baixa autonomia das partes, aqui representadas pelas IA.

Considerando a primeira atribuição do Comitê Gestor, que consiste em coordenar a execução e organização de todas as ações e atividades do ProfEPT, a implementação desse programa, bem como de qualquer outro programa de pós-graduação, deve aderir não apenas às regulamentações estabelecidas pela CAPES e pelo MEC para a estruturação do curso, mas também às recomendações resultantes da avaliação de entrada – a APCN, e dos resultados da avaliação quadrienal de permanência. Esses dois processos adicionais reforçam a centralização exigida pela primeira atribuição do Comitê Gestor e, ainda, limitam a autonomia das IA nesse processo.

Esse sistema, juntamente com todos os elementos que integram o modelo analítico no qual me baseio, contribui para sustentar o fato de que a implementação de um programa de pós-graduação possui características particulares exclusivas dele, em comparação com outras políticas, programas e ações na área educacional ou, ainda, em outras áreas. Essas particularidades são fundamentais para compreender como as nuances específicas da teoria de implementação podem ser observadas nesse contexto, e vice-versa, o que torna sua análise um campo de estudo que, salvo melhor procedimento de busca, não foi utilizado neste contexto específico em que o ProfEPT está inserido.

b) Processos de divulgação e informação: independentemente do tamanho

do programa, parte de seu sucesso é influenciada pela adequação dos meios de divulgação tanto interna quanto externamente, garantindo informações claras e suficientes para os agentes implementadores e beneficiários (DRAIBE, 2001). Se considerar a adesão ao ProfEPT, tanto como instituições ofertantes de vagas e quanto como implementadoras do programa, a apropriação da informação se deu naquele processo. Quanto à divulgação externa, observou-se que, em todas as *homepages* das IA, constava a informação clara, por meio de uma notícia, da publicação dos editais de seleção. No IFPR, por exemplo, foi realizado um seminário de divulgação do ProfEPT, aberto ao público interessado, em 2017 (<https://ifpr.edu.br/ifpr-realiza-seminario-de-divulgacao-do-mestrado-em-educacao-profissional-e-tecnologica/>).

De imediato, o que se tem de resultado desses processos, no que se refere à divulgação externa, se reflete no número de inscritos em todos os anos em que houve a seleção de novos alunos. No entanto, não é possível inferir que esses números estejam diretamente relacionados à divulgação externa. Esses dados e um início desta discussão serão apresentados no próximo item do modelo analítico.

Draibe (2001) aponta que os indicadores utilizados nesses processos devem estar relacionados à clareza, à abrangência e à suficiência das informações, além da agilidade do fluxo. Este último está ligado à comunicação interna. Quanto aos três primeiros indicadores, os editais de seleção continham informações relevantes do ProfEPT, como a área de concentração e as linhas de pesquisa do programa. Como se tratava de editais de seleção, informações complementares poderiam ser acessadas por meio do *link* disponível nesses documentos.

c) **Processos de seleção** (de agentes implementadores e/ou de beneficiários): a seleção a que Draibe (2001) faz referência, diz respeito tanto aos agentes que implementarão o programa quanto ao seu público-alvo. Para melhor descrição desse processo, é necessária uma repetição das informações. Com relação às 18 IA que foram autorizadas pelo CTC-CAPES a ofertar vagas na implementação inicial, a adesão inicial se deu por livre iniciativa das próprias instituições. Nos dois editais para adesão à rede, os critérios exigidos das instituições tiveram pequenas alterações entre aqueles, as quais foram suprimidas na citação abaixo, e, de forma geral, as exigências faziam mais referência ao corpo docente do programa, como pode ser observado a seguir.

1) Não possuam oferta do PROFEPT; 2) Possuam infraestrutura adequada ao funcionamento do programa, tais como biblioteca, computadores ligados a rede mundial de computadores, laboratórios para experimentação, salas de

trabalho para professores e estudantes, secretaria e apoio técnico disponibilizado ao programa; 3) **Indiquem um mínimo de 8 e um máximo de 12 docentes doutores**, sendo que: a) cada docente deve ter, no mínimo, uma orientação de pesquisa ou trabalho de conclusão de curso em qualquer nível de ensino concluída e devidamente registrada em seu currículo Lattes; b) **pelo menos dois docentes devem ter, no mínimo, 1 artigo publicado em periódico qualificado (Qualis A ou B) nas áreas de ensino ou educação da CAPES, nos últimos 3 anos e fração do ano corrente**; c) **os demais docente devem ter, no mínimo, 1 artigo publicado em periódico qualificado (Qualis A ou B) em qualquer área do conhecimento, nos últimos 3 anos e fração do ano corrente**; d) **cada docente deve ter disponibilidade de 15 horas ao programa**, exceto o Coordenador Local que deverá ter disponibilidade de 20 horas; e) os docentes indicados não podem estar vinculados ao PROFEPT em outra Instituição Associada; f) todos os docentes devem pertencer ao quadro de docente efetivo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; g) mais de 50% dos docentes devem ser vinculados à Instituição Associada proponente; 4) Possuam capacidade de oferta de: a) todas as disciplinas obrigatórias da(s) linha(s) a que se candidatem [...]; b) das disciplinas de orientação e c) de, no mínimo, 3 disciplinas eletivas, elencadas no Anexo IV desse edital (Brasil, 2017; 2018c).

Como informado, somente uma das instituições que compõem o Conif não aderiu ao programa, de modo que o processo de seleção das IA, enquanto implementadoras, foi suficiente e atingiu 97% das instituições que poderiam se candidatar à adesão. Com relação ao corpo docente do programa, os critérios adotados respondem, de forma direta, às perguntas indicadas por Draibe (2001) neste processo. A considerar o quantitativo de docentes exigido, a formuladora do modelo indica como perguntas essenciais para este processo: “que sistemas e critérios de seleção foram utilizados no recrutamento dos agentes da implementação [...]?” e, “competência e exame de mérito foram, em alguma medida, usados como critérios nos sistemas de seleção de instituições e agentes estratégicos do programa?”. (Draibe, 2001, p. 32-33).

Outra exigência que merece uma atenção especial e está relacionada às questões acima é a disponibilidade horária dos docentes interessados. Draibe (2001, p. 37) aponta que a eficiência de um programa, diz respeito às suas qualidades, “examinadas sob os parâmetros técnicos, de tempo e de custos”. Essa disponibilidade deve ser atestada pela autoridade máxima do *campus* em que o docente interessado atua.

Isso significa que, além da produção acadêmica e sua produção técnica na área afim – ou seja, a qualidade da produção, tendo em vista que há pontuação para essas produções, e os parâmetros técnicos – enquanto resultado dessa pontuação, mesmo que o ProfEPT não conte com financiamento externo ou estatal específico, infere-se que essas horas disponíveis dos docentes interessados contribuem para um alto grau de eficiência do programa, tido como uma política pública de caráter geral, a

qual deve responder, segundo grande parte da literaturas, à parte mais crítica de uma política que é o seu financiamento, ou seja, seus custos.

Com relação ao público-alvo, o critério de seleção utilizado na maioria dos editais foi o Exame Nacional de Acesso (ENA). No primeiro ano, em 2017, o ENA era composto por 40 (quarenta) questões de múltipla escolha e uma questão dissertativa. Para os outros anos que usaram este método de seleção, a questão dissertativa foi retirada do ENA. De acordo com os editais publicados⁹⁷, os números de IA, vagas, inscritos e candidatos por vaga (C/V), podem ser visualizados na Tabela 3, a seguir.

TABELA 3 - Quantidade de IA, vagas e inscritos (2017-2025)⁹⁸

Ano	IA	Vagas	Inscritos	C/V
2017	18	401	18.787	46,85
2018	36	820	30.080	36,68
2019	40	908	34.662	38,17
2020	40	913	30.535	33,44
2022	40	942	27.716	29,42
2023	40	1.006	20.731	20,63
2024	40	654	7.906	12,08
2025	40	656	7.209	10,98

Elaboração: o autor (2025).

Os números de inscritos vinham em constante crescimento até 2020, quando sofreram uma diminuição de aproximadamente 12% em relação ao ano anterior. Esse fato é resultado de que, devido a pandemia de Covid-19, não houve a aplicação do ENA. A seleção foi feita por meio da análise do histórico profissional e acadêmico dos inscritos. Da mesma forma, ocorreu com a seleção para o ano de 2022. As duas reduções de inscritos, em 2020 e 2022, podem ter como causa a falta de comprovação suficiente que pudesse ser avaliada na análise da documentação que tratasse especificamente da atuação profissional e da produção acadêmica dos interessados.

A partir de 2023 é retomado o ENA como meio de seleção de ingresso no ProfEPT. No entanto, não é possível apontar a causa da redução de, aproximadamente, 25%, em relação a 2022. Quanto às reduções observadas nos anos de 2024 e 2025,

⁹⁷ Para a construção deste parágrafo, e dos dois seguintes, foram consultados os editais de 2017, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025 em <https://profeppt.ifes.edu.br/selecao>.

⁹⁸ As vagas ofertadas não estão distribuídas de forma equitativa entre as IA.

do número de inscritos, as mesmas são resultado da Avaliação Quadrienal da CAPES, quando foi apontada a necessidade de melhor definição do público-alvo do programa.

Os critérios de seleção para ocupação das vagas dos anos relativos ao período entre 2017 e 2021 foram os mesmos. É importante informar que há uma divisão das vagas ofertadas pelas IA. Para o período citado, metade das vagas é reservada para servidores docentes e técnicos-administrativos da RFEPCT. No entanto, de 2018 em diante, essa reserva de vagas para servidores da RFEPCT, estava condicionada ao fato de que os interessados em concorrer nessa modalidade, deveriam estar lotados no IF, nos CEFET ou no CP II. Como informado, além destas 41 (quarenta e uma) instituições, a UTFPR e as ETF também fazem parte da RFEPCT.

Outro ponto que merece destaque é que, desde o primeiro edital, as vagas não são divididas de forma igualitária entre as IA. Em 2022, o IFB ofertou 2 vagas, tratadas como ampla concorrência, destinadas ao CONIF em contrapartida ao financiamento do ProfEPT. Para as seleções de 2023 e 2024, conforme observado na Tabela 3, ocorreu também a redução do número de vagas. Isso também é resultado da Avaliação Quadrienal, que tem influência nessas duas reduções: de inscritos e de vagas, e que será melhor detalhada no Capítulo 8.

Uma outra pergunta que Draibe (2001, p. 33) indica fazer é: “houve adequação entre os tipos de processos seletivos e os objetivos do programa?”. Complementando as informações contidas no parágrafo acima, e como anteriormente citado, o ProfEPT apresentava como objetivo – tanto na APCN, quanto no Anexo ao Regulamento Interno de 2018, a formação em EPT para os profissionais da RFEPCT. No entanto, já no primeiro Edital de Seleção, da turma de 2017, esse direcionamento foi excluído e, assim, metade das vagas foi direcionada para a ampla concorrência, ponto que já descaracterizava o desenho original do programa, ou seja, a APCN, mas não quanto aos aspectos qualitativos, por assim dizer, dos objetivos, apenas na questão da qualificação do público-alvo.

d) **Processos de capacitação** (de agentes implementadores e/ou beneficiários): no contexto interno, esse processo é equivalente ao anterior. No meu entendimento, a capacidade dos beneficiários, ou seja, o público-alvo, não interfere no processo de implementação. A partir do conhecimento das regras e procedimentos do ProfEPT, a escolha pela participação no programa depende de muitos fatores, os quais não terão qualquer influência, principalmente na reformulação de seus objetivos.

De acordo com Draibe (2001, p. 33), a capacidade dos agentes

implementadores para cumprir tarefas específicas no processo de implementação precisa ser verificada. A pergunta crucial que a autora indica é: "os prazos, os sistemas e os conteúdos da capacitação dos agentes implementadores foram, em qualidade e quantidade, adequados e pertinentes às atividades que deverão realizar?".

Não há informações preliminares sobre capacitação para as 18 IA que aderiram inicialmente à rede. O que ocorreu posteriormente, mas que não está determinado nos Regulamentos, é a informação contida na APCN:

[...] cada instituição terá autonomia no detalhamento dos programas de disciplinas, atendendo às particularidades de cada uma delas, uma vez que há especificidades em relação às ofertas de cursos profissionalizantes. Serão feitos pelo menos uma vez por ano **seminários de alinhamentos conceituais** nos quais haverá discussões gerais relacionadas ao campo Trabalho e Educação e discussões específicas acerca das temáticas tratadas em cada uma das disciplinas, **de modo a buscar garantir uma unidade mínima de ações** (APCN, 2015, p. 18, destaques próprios).

Mesmo que tenhamos, aqui um seminário para o corpo docente credenciado do ProfEPT, essa atividade incide, diretamente, no processo de implementação, pois a permanência do programa no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) depende de um processo formativo de qualidade e, pelo caráter da oferta em rede, é preciso manter a unidade pretendida no objetivo da realização do seminário.

Informações contidas na *homepage* do ProfEPT indicam a realização de cinco Seminários de Alinhamento Conceitual, no entanto, só há complemento da informação para três deles, sendo o primeiro realizado antes do início da primeira turma, em 2017; o segundo, realizado em 2018 e, o quinto, em 2019.

d) **Sistemas logísticos e operacionais** (atividade-fim): a preocupação de Draibe (2001, p. 34), na construção destes sistemas, estava no fato de que “os parâmetros de suficiência – de recursos e de tempo – em geral, são decisivos”, pois “trata-se de saber se os recursos financeiros são suficientes para os objetivos propostos”. Na APCN, consta a seguinte informação no campo “Financiamentos”:

O programa trata de uma formação em serviço de interesse da própria Rede Federal, bem como da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC). **NÃO HÁ PREVISÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DE BOLSAS** (nem para discentes, tampouco para docentes). **O trabalho docente será incorporado às atividades regulares dos professores. E os discentes, servidores da rede, terão asseguradas suas horas de estudo em suas jornadas de trabalho. O financiamento previsto, que está sendo negociado com a SETEC, trata de custeio para bancas, para participação de discentes e docentes em eventos de natureza científica, bem como aquisição de materiais**

necessários ao funcionamento do curso (renovação e ampliação do acervo, material de expediente, etc). Junto aos documentos, está a carta de apoio da SETEC ao projeto que sinaliza o interesse da mesma de ser parceira neste projeto de qualificação de seus servidores. Além disso, é importante frisar que as Instituições Associadas possuem projetos de pesquisa financiados pelas diferentes Fundações de Amparo à Pesquisa de seus estados, além de CNPq e CAPES. Estes financiamentos se dão como capital, custeio e bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (APCN, 2015, p. 13-14, mantida a formatação original, destaques próprios).

É importante salientar que os regramentos antigos, já revogados, como as Portarias 47/95 e 80/98 oriundas da CAPES, apontavam que os programas de MP tinham vocação para o autofinanciamento. As normativas em vigor, no entanto, são omissas quanto a esse fator.

Quanto aos recursos materiais, listados no campo “Infraestrutura” da APCN, incluem salas de aula, salas para os docentes, para a coordenação local, para a secretaria, além de salas para os alunos, todas equipadas com computadores, e laboratórios de pesquisa e biblioteca.

f) **Processos de monitoramento e avaliação internos:** a implementação de programas geralmente é supervisionada pelos gestores, especialmente em seus estágios iniciais. Partindo desse ponto, Draibe (2001) aponta que as

avaliações internas tendem a ser mais raras, restringindo-se, em geral, a examinar os registros administrativos ou a coletar opiniões dos agentes implementadores. Mais raras ainda são as auditorias externas e, finalmente, as avaliações externas, elaboradas com alguma isenção e pautadas por procedimentos científicos (Draibe, 2001, p. 33).

No caso de um programa de PG, o monitoramento deve ser constante, tendo em vista dois fatores. O primeiro, faz referência, de modo geral, ao preenchimento dos dados exigidos pela ferramenta “Coleta CAPES”. É sabido que essa tarefa exige tempo e atenção, recursos de que muitas vezes as coordenações dos cursos não dispõem. O segundo, de forma particular, tem a ver com o fato de que o ProfEPT é ofertado em rede, o que resulta que esse monitoramento é a base para a avaliação final, posto que não são elencados todos os resultados do programa, assim como ocorre com os programas individuais, sendo considerados somente os casos exitosos. Como se trata de um programa ofertado por 40 instituições, essa tarefa é ainda mais difícil.

No entanto, o ProfEPT, como já indicado nas atribuições do Comitê Gestor e da Comissão Acadêmica Nacional, conta com um sistema de autoavaliação. Essas

atribuições, relacionadas à autoavaliação, já constavam no primeiro regulamento do programa, publicado em 2018. Como visto no Capítulo 3, a CAPES só passou a exigir e fomentar esse processo somente a partir de 2018, com a instituição de uma comissão, o que resultou na publicação de um guia orientativo em 2019.

O Sistema de Autoavaliação do ProfEPT foi construído a partir da identificação de simetrias que constituem a especificidade de um Mestrado em Rede, na articulação com os critérios de avaliação da CAPES. É um processo complexo e multifacetado que vem sendo implementado de forma a contribuir com a consolidação do ProfEPT, a partir de um processo de autoavaliação formativa, em estreito diálogo aos critérios de avaliação externa da CAPES, em particular com a Área de Ensino e com a modalidade de mestrado profissional. Para a coordenação da construção e implementação desse processo, foi instituído o Núcleo de Autoavaliação de Planejamento Estratégico do ProfEPT, composto por coordenadores e docentes de seis Instituições Associadas (BRASIL, 2021).

As perguntas que Draibe (2001) indica, independente da forma em que a avaliação é realizada, são

Este procedimento é regular? Seus conteúdos e métodos contribuíram para a melhora da implementação e para a maior efetividade do programa? Ocorreram correções de processos e procedimentos, como resultado das evidências coletadas no monitoramento? Seus resultados foram adequadamente sistematizados e socializados entre instituições e técnicos participantes? (Draibe, 2001, p. 222).

Maiores detalhes sobre esse sistema de autoavaliação serão tratados no Capítulo 6. Para cumprir os objetivos desta descrição, aponto que já ocorreram duas autoavaliações do ProfEPT. Na segunda, observa-se um baixo número de participantes na categoria egressos. Isso é reflexo, em parte, da falta de engajamento dos envolvidos no processo de avaliação de políticas públicas.

Em síntese, o modelo analítico da anatomia do processo geral de implementação, composto pelos sistemas e subprocessos descritos nesta seção terciária, contribuiu, de forma preliminar, para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Draibe (2001, p. 15), ao reconhecer a complexidade e os desafios envolvidos no processo de implementação, ao apresentar os componentes dessa metodologia de avaliação, afirma que, embora seja “um instrumental analítico simples”, no entanto, ela tem demonstrado uma eficácia e consistência consideráveis, especialmente quando utilizada como ferramenta auxiliar de pesquisas. Assim, esta metodologia foi essencial para descrever esses componentes na realidade do ProfEPT. Além disso, a

descrição realizada é ponto de partida para a elaboração da Teoria do Programa e o modelo lógico a ela subjacente.

5.4 A TEORIA DO PROGRAMA DO PROFEPT

De acordo com a teoria especializada, trazida na revisão de literatura, a Teoria do Programa de uma política pública serve como a base conceitual que fundamenta suas iniciativas e orienta suas ações. Ela oferece uma estrutura abrangente que define os objetivos, estratégias e mecanismos de implementação para abordar questões específicas de interesse público. Nesse sentido, a Teoria do Programa não apenas delinea as metas a serem alcançadas, mas também estabelece as premissas teóricas e práticas que fundamentam a intervenção governamental. Ao fornecer um arcabouço sólido, a Teoria do Programa possibilita uma compreensão clara dos problemas a serem enfrentados e dos métodos propostos para resolvê-los, facilitando a avaliação de sua eficácia e impacto.

Nesse sentido, Rossi, Lipsey e Freeman (2004) indicam que as questões cruciais para a elaboração da Teoria do Programa devem versar sobre a conceituação e o desenho do programa. Na mesma linha, Weiss (1972; 1998) aponta que a Teoria do Programa é a explicação dos vínculos causais, os quais se relacionam entre as entradas, objetivos e resultados do programa. De forma complementar, “a teoria do programa estrutura a racionalidade por trás da política pública, sendo um instrumento para orientar diversas abordagens de avaliação, bem como o próprio monitoramento ao longo da sua execução” (Brasil, 2018, p. 60).

Dessa forma, como o ProfEPT tem suas metas estipuladas no Planejamento Estratégico 2021-2024, para as três dimensões constantes na Ficha de Avaliação da CAPES – programa, formação e impacto na sociedade – as normas e os objetivos vão além, pois oferecem as regras mais concretas e específicas para a avaliação da implementação do programa (Van Meter; Van Horn, 1995).

Baseado no teor dos objetivos específicos do ProfEPT, apresento a Teoria do Programa do ProfEPT, com base na APCN, pelo seguinte esquema, representado pelo Quadro 26⁹⁹.

⁹⁹ Como os indicadores da Teoria do Programa apresentam uma relação entre si, para uma melhor visualização foi optado em mater o Quadro 26 em uma única página.

QUADRO 26 - Teoria do Programa do ProfEPT

Indicadores	Hipóteses
Problema	O cenário educacional brasileiro enfrenta desafios significativos na formação de profissionais capacitados para atuar no contexto da educação profissional e tecnológica. Há uma demanda crescente por profissionais com sólida formação teórica e prática, capazes de atender as exigências do ensino e da gestão desta modalidade
Insumos	O ProfEPT é projetado para abordar essa lacuna específica, fornecendo aos servidores da RFEPCT uma educação direcionada e prática que os capacita com habilidades atualizadas e relevantes para suas respectivas áreas de atuação. Os recursos necessários incluem uma equipe docente qualificada, infraestrutura adequada, currículo adaptado às demandas do ensino e da gestão e, em paralelo, ao atendimento das normativas legais.
Processos	O programa adota uma abordagem interdisciplinar e prática, combinando teoria e prática por meio de atividades como estudos de caso, projetos de pesquisa aplicada e aulas presenciais e a distância. Os discentes são incentivados a desenvolver habilidades de análise crítica, pesquisa, planejamento e gestão, visando à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica em suas respectivas áreas de atuação.
Produtos	Como resultado do programa, os participantes adquirem competências avançadas em educação profissional e tecnológica, incluindo conhecimentos teóricos e práticos, habilidades pedagógicas, capacidade de liderança e gestão, e uma visão crítica e reflexiva sobre as políticas e práticas educacionais. Além disso, desenvolvem projetos de intervenção ou pesquisa que contribuem para a melhoria da educação profissional e tecnológica em suas instituições áreas de atuação
Resultados e Impactos	Os egressos do ProfEPT são agentes de mudança em suas áreas, promovendo a inovação e a melhoria contínua da educação profissional e tecnológica nas instituições as quais estão vinculados. Isso contribui para o fortalecimento do sistema educacional, o desenvolvimento de habilidades para a gestão e o fortalecimento da RFEPCT.

Elaboração: o autor (2025).

Assim, uma primeira versão da Teoria do Programa do ProfEPT, pode ser formalizada, pelo seguinte teor:

O ProfEPT surge como resposta aos desafios da formação de profissionais aptos para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Projetado para oferecer uma formação avançada e específica, o programa adota uma abordagem interdisciplinar, combinando teoria e prática por meio da realização de pesquisas e da construção de produtos educacionais. Os discentes desenvolvem habilidades pedagógicas e de gestão, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em suas respectivas áreas de atuação. Como resultado, os egressos tornam-se agentes de mudança, promovendo inovação, desenvolvimento e fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

5.4.1 O Modelo Lógico do ProfEPT – 1ª versão e 2ª versão

Como visto, o modelo lógico de um programa é composto por insumos,

atividades, processos, resultados e impactos. Esses componentes devem estar relacionados entre si, ou seja, deve haver uma lógica causal entre eles. Cada item que faz parte desses componentes, deve corresponder ao item do componente seguinte. Dessa forma, baseado na APCN e no primeiro regulamento do Programa, apresento a primeira versão do modelo lógico do ProfEPT é visualizado no Quadro 27.

QUADRO 27 - Modelo lógico do ProfEPT – 1ª versão

Insumos	Atividades	Processos	Resultados	Impactos
Equipe docente qualificada.	Utilização de materiais didáticos atualizados.	Integração de teoria e prática por meio de estudos de caso e metodologias ativas de ensino.	Alunos capacitados com conhecimentos teóricos e práticos em educação profissional e tecnológica.	Fortalecimento do sistema educacional brasileiro.
Infraestrutura adequada (salas de aula, laboratórios, biblioteca).	Realização de aulas presenciais e a distância.	Pesquisas desenvolvidas.	Produção de conhecimento relevante.	Contribuição para o desenvolvimento da RFEPCT.
Currículo atualizado e alinhado com as demandas do mundo do trabalho.	Orientação de projetos de pesquisa aplicada.	Desenvolvimento de competências pedagógicas, técnicas e gerenciais.	Melhoria da qualidade do ensino e da gestão da educação profissional e tecnológica.	Avanço na produção e aplicação de tecnologias para o ensino e para a gestão da educação profissional e tecnológica.

Elaboração: o autor (2025).

A Teoria do Programa e o modelo lógico do ProfEPT precisariam ser avaliados pelos implementadores do programa. No entanto, essa avaliação não foi possível. Dessa forma, após a realização das entrevistas e análise do regulamento atual, a Teoria do Programa do ProfEPT foi reformulada, mantendo as hipóteses apresentadas no Quadro 26, visando aprimorar o alinhamento entre os objetivos do programa, as necessidades de formação discente, incorporando uma abordagem mais integrada entre teoria e prática, com ênfase na aplicação de conhecimentos em contextos específicos de atuação. Assim, a segunda versão da Teoria do Programa do ProfEPT é formalizada da seguinte maneira:

Dada a necessidade de qualificação de educadores e gestores para melhorar a qualidade e a gestão da educação profissional e tecnológica, propõe-se o uso de recursos como um currículo focado em práticas pedagógicas e de gestão, além de um corpo docente especializado. Esses insumos serão aplicados em processos como a

formação teórica e prática em ensino e gestão educacional, desenvolvimento de projetos de inovação e pesquisa aplicada. Como resultado, espera-se que os alunos adquiram competências avançadas em ensino e gestão, aprimorando, assim, a qualidade da educação, a inovação na gestão educacional e ao fortalecimento da formação profissional, contribuindo para a melhoria da educação profissional e tecnológica.

Como consequência, o modelo lógico do ProfEPT também foi reformulado, o qual é apresentado no Quadro 28, a seguir.

QUADRO 28 - Modelo lógico do ProfEPT – 2ª versão

Insumos	Atividades	Processos	Resultados	Impactos
Corpo docente qualificado	Planejamento e oferta de disciplinas obrigatórias e eletivas. Orientação de dissertações e desenvolvimento de Produtos Educacionais aplicados à EPT.	Dissertações e Produtos Educacionais desenvolvidos pelos discentes, sob orientação do corpo docente. Artigos publicados. Formação de mestres capacitados para atuar na Rede Federal e em outras instituições	Melhoria das práticas pedagógicas e de gestão dos egressos, aplicando as metodologias e os Produtos Educacionais em suas instituições de ensino. Ampliação da produção acadêmica qualificada com foco na EPT.	Transformação da qualidade da educação ofertada pela Rede Federal e por outras instituições de ensino, com profissionais capacitados. Contribuição para o fortalecimento do sistema educacional público, especialmente no âmbito da EPT, com uma formação conectada às demandas da sociedade.
Infraestrutura física e tecnológica	Salas de aula, bibliotecas, laboratórios e plataformas de ensino virtual (AVA; Moodle). Observatório ProfEPT	Aulas ministradas em espaços adequados e com suporte de plataformas virtuais, garantindo a acessibilidade dos discentes	Maior qualidade do aprendizado. Ampliação do acesso ao conhecimento e da produção científica por meio do uso do Observatório ProfEPT	Modernização da oferta de ensino, com a incorporação de tecnologias avançadas. Utilização de outros produtos educacionais cadastrados no Observatório ProfEPT.
Apoio institucional	Organização administrativa do programa, incluindo matrículas e calendário acadêmico. Realização de encontros do NAPE para monitoramento e avaliação do programa. Promoção de eventos e encontros nacionais do ProfEPT, fortalecendo a integração entre as IAs.	Atualização do site do ProfEPT. Relatórios de autoavaliação que auxiliam a CAPES a monitorar e avaliar o desempenho do programa. Organização de eventos nacionais, como os Seminários de Alinhamento e de Autoavaliação.	Melhor integração entre as IAs e alinhamento das práticas do ProfEPT. Geração de dados e relatórios que orientam a melhoria contínua do programa.	Consolidação do ProfEPT como um programa de referência nacional na formação de mestres para a EPT. Fortalecimento das instituições da Rede Federal como polos de excelência em ensino, pesquisa e extensão.

Elaboração: o autor (2025).

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A história da RFEPCT no Brasil é marcada por uma evolução desde suas origens no início do século XX até a sua consolidação atual. Inicialmente, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, que evoluíram para os CEFET e, posteriormente, para os IF, com exceção do CEFET-MG e do CEFET-RJ. A RFEPCT desempenha um papel fundamental na formação profissional e tecnológica, integrando diferentes níveis de ensino e promovendo a verticalização da educação. A criação dos IF, juntamente com outras iniciativas como o ProfEPT, reflete o compromisso contínuo em oferecer uma educação de qualidade e preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho e da sociedade atual.

A curva ascendente do número de programas de mestrado no Brasil é impulsionada por três fatores contextuais principais. Primeiro, o I PNE estabeleceu metas para a expansão e melhoria da educação superior, incluindo a qualificação de docentes por meio da ampliação dos programas de pós-graduação. Segundo, a regulamentação dos mestrados profissionais, em 1998, contribuiu para o aumento da oferta de cursos. Terceiro, o II PNE, promulgado em 2014, definiu estratégias para a articulação da pós-graduação com outras modalidades de ensino. A expansão da PG reflete a crescente demanda da sociedade por um nível maior de escolarização, especialmente no mercado de trabalho. A criação dos mestrados profissionais também tem desempenhado um papel significativo no atendimento às metas estabelecidas nos planos educacionais.

Assim, o ProfEPT se destaca por sua relevância na Área de Ensino, sendo uma das áreas com o maior número de cursos de MP. Iniciado em 2017, o ProfEPT foi recomendado pela CAPES e reconhecido pelo Ministério da Educação. Proposto pelo Conif, com o apoio da SETEC/MEC, o programa visa promover a melhoria da qualidade da educação profissional no país, alinhando-se às diretrizes do II PNE. A estruturação do ProfEPT foi impulsionada pela necessidade de atender aos desafios colocados pela globalização e transformação tecnológica, buscando uma educação pública de qualidade e integrada. O programa é oferecido em rede por diversas instituições federais de educação profissional e tecnológica, proporcionando uma formação prática e interdisciplinar para profissionais qualificados na área.

Como visto, o capítulo abordou a complexidade da implementação de políticas públicas, destacando a importância de considerar diversos aspectos. No contexto da

implementação de programas de pós-graduação, como o ProfEPT, esse processo é ainda mais significativo, envolvendo desde a avaliação de entrada até a avaliação quadrienal. Para analisar a implementação inicial do ProfEPT, foi utilizada a ferramenta "anatomia do processo geral de implementação" para analisar as estratégias adotadas pelo ProfEPT em gestão, divulgação, seleção, capacitação, logística, avaliação e monitoramento. Essa análise, enquanto o primeiro resultado preliminar, contribuiu para estabelecer a Teoria do Programa e construir o modelo lógico do ProfEPT.

Foram descritos os sistemas e processos que compõem o modelo analítico, incluindo o sistema gerencial e decisório, os processos de divulgação, seleção, capacitação, os sistemas logísticos e operacionais, além dos processos de monitoramento e avaliação internos. O texto enfatiza a importância de confirmar as informações por meio da participação dos atores envolvidos na implementação do programa e destaca a relevância dessa descrição para a elaboração da Teoria do Programa e do modelo lógico do ProfEPT.

Como outros dois resultados preliminares, foi formalizada uma versão inicial da Teoria do Programa, entendendo-se que a teoria de uma política pública fundamenta suas iniciativas e orienta suas ações, delineando objetivos, estratégias e mecanismos de implementação, bem como o modelo lógico a ela subjacente.

A teoria estrutura a racionalidade por trás da política pública, permitindo avaliação e monitoramento ao longo de sua execução. No contexto do ProfEPT, sua Teoria do Programa é formalizada como resposta aos desafios da formação profissional no Brasil, buscando desenvolver habilidades pedagógicas e de gestão para promover inovação e fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional. Quanto ao modelo lógico, ele representa a ligação entre insumos, atividades, processos, resultados e impactos do ProfEPT.

6 AUTOAVALIAÇÃO: O NAPE-PROFEPT, PROCESSOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DO PROFEPT

A autoavaliação, como visto, tem se tornado uma possibilidade para a manutenção, garantia da qualidade e o aprimoramento dos programas de PG em três contextos. No contexto da CAPES, de uma forma mais elaborada, o tema surge em 2019, sendo aperfeiçoado por meio de, pelo menos, dois seminários realizados pela Fundação¹⁰⁰. Em segundo lugar, no que se refere ao contexto do SNPG, ela serve como uma ferramenta que possibilita não apenas a análise de desempenho e a identificação de desafios, mas também o fortalecimento das estratégias do sistema como um todo, a partir da realidade dos programas. Por fim, no contexto interno dos programas de PG, o processo de autoavaliação resulta na análise das ações implementadas e no realinhamento de metas e objetivos, sempre em busca de melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa nos dois primeiros contextos.

A importância da autoavaliação como um instrumento de melhoria contínua reside no fato de que ela permite uma visão crítica e reflexiva sobre o andamento do programa. Por meio da análise de dados e da consulta a todos os envolvidos – discentes, docentes e gestão, a autoavaliação facilita o ajuste de práticas pedagógicas, o aprimoramento da infraestrutura e o alinhamento das ações acadêmicas – a pesquisa, às demandas do mundo de trabalho e da sociedade.

Assim, neste capítulo, apresento, primeiramente, a constituição e o papel do Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE), analisando, de forma pormenorizada, seus objetivos e princípios norteadores. Esta parte está focada na apreciação de documentos oficiais, com o objetivo de analisar o caminho percorrido para a maturidade da iniciativa. Na segunda parte, destaca-se o processo de autoavaliação. A terceira parte traz uma análise do Planejamento Estratégico do ProfEPT. Por fim, são descritos os processos e contribuições para a melhoria da qualidade do ProfEPT. Para a escrita deste capítulo, foram utilizados os documentos institucionais e, ainda, partes de entrevistas realizadas com as Coordenações do ProfEPT e do próprio NAPE.

¹⁰⁰ Os seminários foram realizados em 2018: 3º Seminário da Série Repensando a Avaliação (<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/modelo-brasileiro-de-avaliacao-da-pos-graduacao-e-tema-de-seminario>) e em 2019: Garantia da Qualidade na Internacionalização (<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/qualidade-na-internacionalizacao-e-tema-de-seminario>).

6.1 O NAPE: CONSTITUIÇÃO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS NORTEADORES

O NAPE foi instituído, oficialmente, por meio da publicação da Portaria n.º 2746, de 19 de novembro de 2019, emitida pelo Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES, 2019). Como apontado anteriormente, a emissão de portarias para a organização e gestão do ProfEPT é de responsabilidade do IFES. Neste documento, foram designadas as pessoas que comporiam o Núcleo.

Como o processo de autoavaliação já constava no 1º Regulamento Geral, nas atribuições do CG, com a definição de mecanismos e procedimentos para a realização desse processo, visando o atendimento dos padrões de qualidade estabelecidos pela Área de Ensino da CAPES, e da CAN Nacional, complementando a atribuição do CG, de acordo com a Presidenta do NAPE, Clarice Monteiro Escott, docente do IFRS, a apresentação da proposta para o início da implantação desse processo se deu em 2018, em Florianópolis. Conforme o relato, a princípio, o grupo que discutia esses aspectos, naquele momento, era formado por diversas pessoas interessadas na construção da autoavaliação, sendo que algumas foram indicadas pelo Coordenador Geral da época e outras que optaram por participar de livre iniciativa.

Com a finalidade de divulgar essa proposta, foram realizadas visitas a algumas IA, discutindo com as CL e seguindo um roteiro, atrelando o processo de autoavaliação – ainda em construção, à proposta do ProfEPT. Como as decisões no ProfEPT são determinadas pelo CG e tomadas em colegiado, com representação já trazida no Quadro 25, em março do ano seguinte, em reunião com as CL, no Rio de Janeiro, são apresentados e discutidos os objetivos e as dimensões do processo de autoavaliação, o que resultaria, naquele momento, em uma minuta, baseada, também, nos resultados das visitas.

A partir de então, o grupo foi agregando outras pessoas, o que resultou na publicação da portaria anteriormente mencionada. Com o grupo delimitado, o processo de construção do instrumento de autoavaliação, baseado nas dimensões da Ficha de Avaliação da CAPES, bem como a delimitação dos objetivos e princípios do NAPE, ocorreu ainda em dezembro de 2019. Como é sabido, em março de 2020 foi decretado o estado de pandemia em relação à COVID-19. O NAPE ainda conseguiu realizar uma reunião presencial, mas a partir daquele momento, as atividades do NAPE passaram a ser realizadas de forma remota.

Em paralelo a esse processo, tendo em vista que a 1ª turma do ProfEPT de 2017 era composta por 18 IA, a segunda por 36 IA e a terceira por 40 IA, surgiu a ideia de criar um repositório para o programa. Para lidar com o aumento do número de IA, de discentes e, conseqüentemente, de informações geradas no e pelo Programa, o Professor Ernani Viriato de Melo, do IFTM, no mesmo encontro de 2018, indicava a necessidade de que o ProfEPT tivesse um único ambiente para analisar essas informações¹⁰¹. Em março de 2019, foi apresentado um protótipo da ferramenta, e, em maio, a primeira versão desse banco de informações foi disponibilizada.

O Observatório ProfEPT (<https://obsprofapt.midi.upt.iftm.edu.br/>) viria a ser o canal de divulgação dos indicadores do programa e do corpo docente, estes relativos à produção bibliográfica – tipo de produção, média de produção e produção estratificada – e às orientações concluídas, e, principalmente, aos resultados da avaliação da CAPES e da autoavaliação realizada pelo NAPE¹⁰².

De acordo com a informação veiculada neste portal

O Observatório tem como principal objetivo o mapeamento das áreas de pesquisa, perfis de professores e elaboração de indicadores de pesquisa. O Observatório faz parte do Grupo de Pesquisa em Mineração de Dados e Imagens (MiDI) do IFTM Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. As estatísticas são realizadas usando o Currículo Lattes dos professores permanentes das instituições pesquisadas (IFTM, 2023).

E com relação à atualização dos dados,

Os indicadores são ferramentas de gestão que quantificam o desempenho das instituições associadas ao ProfEPT, sendo essenciais para o seu aprimoramento. Os indicadores podem ser mensurados em vários níveis de dimensão. Os indicadores visam o monitoramento do desempenho das instituições associadas, docentes e discentes. Os dados utilizados para a elaboração dos indicadores são extraídos dos seguintes ambientes: Plataforma Sucupira, Plataforma Lattes, Periódicos Qualis CAPES e do próprio Observatório ProfEPT (IFTM, 2023).

Com o NAPE estruturado como uma instância dedicada ao acompanhamento

¹⁰¹ Informações relacionadas ao Observatório ProfEPT foram retiradas do vídeo “Observatório ProfEPT”, produzido pelo Professor Ernani, em canal próprio, na plataforma Youtube, publicado em 10 de agosto de 2020. (<https://www.youtube.com/watch?v=e0IJvqpA-MA>).

¹⁰² Quando da realização das entrevistas com a atual Coordenadora Geral e com a Presidenta do NAPE, apontei para o fato de que o *link* para acessar o Observatório ProfEPT, antes disponível, não estava mais na página do programa. Esse fato foi confirmado pelas duas entrevistadas, durante a entrevista. Não pode ser visualizado o momento exato da inserção do *link* na página, mas algum tempo depois o mesmo foi inserido e se encontra disponível até o momento de escrita deste item, no dia 15/09/2024.

e monitoramento do ProfEPT, organizando e sistematizando o processo de autoavaliação, com a análise das informações contidas no Observatório ProfEPT, e propondo soluções para as fragilidades encontradas, suas atividades incluiriam ainda a divulgação dos resultados, bem como a implementação de estratégias de melhoria.

De forma estruturada, o **objetivo geral** do NAPE é implementar o sistema de autoavaliação do ProfEPT, com vistas a identificar as simetrias que constituem a especificidade de um mestrado em rede, de modo a atender aos critérios de avaliação da CAPES. O Núcleo ainda tem os seguintes **objetivos específicos**:

a) Fomentar a cultura de autoavaliação do ProfEPT, considerando a especificidade de um Programa de Pós-Graduação em Rede. b) Contribuir para a consolidação do ProfEPT como produtor de conhecimento científico na área de ensino de EPT e sua efetiva contribuição para o mundo do trabalho; c) Contribuir para o desenvolvimento de processos simétricos das Instituições Associadas, com vistas ao fortalecimento do ProfEPT como Rede; d) Verificar o cumprimento das regulamentações do ProfEPT; e) Subsidiar o Planejamento Estratégico do ProfEPT com vistas à definição de metas e ações futuras de adequação e melhorias necessárias apontadas pelos resultados da autoavaliação; e f) Tornar público os resultados voltados à EPT e à melhoria da realidade social (ESCOTT *et al.*, 2020, p. 15).

Como se pode observar, o NAPE já atendia, em pelo menos três aspectos, as recomendações da própria CAPES – quanto ao fomento da cultura de autoavaliação, e aquelas trazidas no Relatório GT Autoavaliação, mais especificamente as relacionadas às etapas do processo de autoavaliação, vistas no item 3.4.2.

Embora a realização de duas autoavaliações já represente, como será visto no próximo item, a consolidação da autoavaliação no ProfEPT, a expectativa do NAPE estava pautada, também, tendo em vista a distribuição geográfica do programa, no fato de que o ProfEPT é o único programa de PG em alguns IF, como, por exemplo, no IFAP, IFB, IFFAR, IFNMG e IFTO. Esse aspecto representa duas frentes de atuação do NAPE: o compartilhamento da experiência de outras IA, adquirida com a avaliação da CAPES, e a necessária simetria das e entre as IA, o que reforça o aspecto da oferta do programa em rede.

Com a institucionalização dos Núcleos de Apoio do ProfEPT, ocorrida com a publicação do Regulamento Geral – 2022, do ProfEPT, o NAPE tem as seguintes atribuições¹⁰³:

¹⁰³ Além do NAPE, os outros Núcleos de Apoio do ProfEPT são: Núcleo de Diversidade e Inclusão e o Núcleo de Tecnologia da Informação.

a) Assessorar o Comitê Gestor e a Comissão Acadêmica Nacional do ProfEPT no que se refere à autoavaliação e ao planejamento estratégico do ProfEPT; b) Coordenar os estudos e as atividades relacionadas à autoavaliação no âmbito do ProfEPT, a partir das diretrizes estabelecidas pela Área de Ensino (46) da CAPES e do Projeto de Curso de Mestrado Profissional do ProfEPT; c) Implementar o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT, bem como o Planejamento Estratégico; d) Acompanhar as ações resultantes do relatório de autoavaliação e Planejamento Estratégico nas IA; e) Apresentar sistematicamente, conforme cronograma estabelecido, o relatório nacional de autoavaliação, a partir dos relatórios locais das IA, bem como a sistematização do planejamento estratégico do Programa; f) Acompanhar a execução nacional do planejamento estratégico (IFES, 2023).

De acordo com a Coordenadora do NAPE, o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT foi concebido considerando o contexto histórico do Programa e a evolução da avaliação da CAPES, buscando-se uma abordagem técnico-política que permitisse compreender o processo de implementação do ProfEPT e orientar as ações necessárias, mantendo os princípios democráticos e a participação coletiva.

Para tanto, o NAPE elencou sete princípios norteadores para orientar o processo de autoavaliação (ESCOTT *et al.*, 2020). Esses princípios serão apresentados, em destaque e comentados à luz de parte da teoria do campo de Avaliação de Políticas Públicas¹⁰⁴. Esses comentários são justificados em dois pontos. Primeiramente, é necessário compreender que a avaliação de políticas públicas, além de estar inserida em um processo político (TURNPENNY *et al.*, 2009), representa uma possibilidade de aperfeiçoamento constante. Segundo, o ProfEPT é um programa de mestrado relativamente novo e, sendo ofertado em rede por diversas instituições de ensino com características institucionais particulares, entre as suas atividades, já contava, como dito, com o indicativo para a criação de um sistema próprio de autoavaliação em seu primeiro regulamento.

1) “O caráter eminentemente participativo e democrático”

Considerando que a avaliação pode ter vários interessados, a participação deles nesse processo também pode se dar de diversas maneiras, pois, dependendo do tipo de avaliação, ela estará sujeita a interferências diversas (Morra Imas; Rist,

¹⁰⁴ Em destaque são apresentados os princípios norteadores. A fonte dessas informações é o já citado documento “Sistema de Autoavaliação do ProfEPT”, publicado em 2020 e disponível em: https://profepi.ifes.edu.br/images/stories/Turma_2020/Autoavaliacao/Sistema_de_Autoavaliacao_d_o_ProfEPT_-_NAPE_-_2020.pdf.

2009). Além disso, a avaliação, de uma maneira geral, é mais aberta e receptiva aos interessados (Ala-Harja; Helgason, 2014). Assim, de acordo com o NAPE, a autoavaliação do ProfEPT deve ser formativa, construtiva, democrática e participativa, com intencionalidade educativa e elemento para a promoção da autonomia, com o acompanhamento da implantação do Programa e a integração dos atores envolvidos, buscando compreender e transformar a realidade.

De uma maneira geral, com relação aos objetivos da avaliação, Neirotti (2012, p. 13, tradução nossa), com base em outros autores, entende a avaliação “como recurso para a melhoria da gestão pública e como instrumento de fortalecimento da democracia”. Em nosso entendimento, essas duas possibilidades foram unificadas pelo NAPE e produziram resultados, ainda que iniciais, que auxiliaram o ProfEPT, como um todo, a entender a importância desse processo. No próprio Relatório GT Autoavaliação, afirma-se que “os resultados da autoavaliação são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo” (Brasil, 2019, p. 7).

Isso porque, na prática, as ações avaliativas podem reproduzir critérios avaliativos superiores, o que suscita um ponto de discussão relacionado à sensibilização para a participação. A disponibilidade de uma ferramenta para a autoavaliação representa a oportunidade para a participação e, principalmente, a de uma equipe com a tarefa de fomentar essa sensibilização. O “cliente” da avaliação realizada pelo NAPE é o próprio ProfEPT.

2) “Avaliação formativa e educacional”

Entre as distinções básicas da avaliação já vistas no Capítulo 2 – e seus respectivos usos, temos as de caráter formativo e somativo. As do primeiro tipo ocorrem na formação (Ramos; Schabbach, 2012) ou no desenvolvimento do programa (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004; Scriven, 2018). Outra definição indica que a avaliação formativa ocorre durante a implementação do programa (Ala-Harja; Helgason, 2014). Para essas autoras, no que diz respeito às avaliações somativas, elas ocorrem quando o programa já está sendo implementado.

Na leitura e análise deste princípio, percebe-se que a preocupação do NAPE é que a autoavaliação do ProfEPT deve ter uma abordagem formativa e educativa, com foco na promoção da aprendizagem, na produção de conhecimento e na qualidade do Programa como prática social, cuja base esteja na intencionalidade

educativa e na avaliação como ação formativa, nos objetivos pedagógicos para aprimorar práticas, em procedimentos integradores e em um processo contínuo de avaliação institucional. Há, então, uma questão sobre o uso do conceito, tema recorrente na teoria, quando se define o termo avaliação e suas distinções, elencadas anteriormente.

Sendo o objetivo geral desse sistema, conforme já citado, atender aos critérios de avaliação da CAPES, entendo que, baseado em Højlund (2015), esse princípio está direcionado à cultura da avaliação orientada para a aprendizagem, com a intenção de melhorar a dinâmica do programa. Entendendo que a avaliação formativa tem a intenção de melhorar uma política pública, por meio de um diagnóstico, o próprio processo de autoavaliação aponta que o foco está na aprendizagem dos sujeitos e grupos envolvidos, com o objetivo de gerar novos conhecimentos e promover qualidade e emancipação social.

Dessa forma, diferentemente do que ocorre com a avaliação somativa, que tem a intenção de continuidade ou término da política, a avaliação formativa se dá pelo monitoramento das tarefas, avaliação das atividades e enumeração de resultados (Bartik; Bingham, 1995). Nos apontamentos de Patton, visualizados no Quadro 2, Capítulo 2, o foco da avaliação formativa deve estar nos objetivos da intervenção. Considerando os três objetivos específicos do ProfEPT, o processo de autoavaliação, pautado nas características formativas da avaliação, direciona as ações do programa para seu cumprimento eficaz.

Quanto ao entendimento da CAPES, no documento intitulado “O Modelo de Avaliação CAPES”¹⁰⁵, a Fundação apontava que

a avaliação dos programas é também de natureza formativa, constituindo um processo contínuo de aperfeiçoamento [...] O aperfeiçoamento dos instrumentos Ficha de Avaliação e Regulamento da Avaliação é parte de uma cultura acadêmico-científica de avaliação por pares entendida como benéfica para uma melhor avaliação formativa e indutora de desenvolvimento dos Programas (Brasil, 2022, n.p.).

Já o Relatório Técnico DAV¹⁰⁶ n.º 7 (2023, p. 58) aponta que foi na 209ª Reunião do CTC, realizada entre os dias 5 e 6 de outubro de 2021, que ocorreu, pela

¹⁰⁵ No cabeçalho deste documento consta a seguinte informação: “Texto para subsidiar as colocações das Áreas de Avaliação da CAPES durante a audiência pública virtual convocada pelo MPF-RJ.”

¹⁰⁶ DAV é a sigla para Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação. O relatório foi escrito pelos Analistas em Ciência e Tecnologia da CAPES Luís Fabiano Farias Borges, Walner Mamede, Sérgio O. C. Avellar e Soraia de Queiroz Costa.

primeira vez, a “menção explícita à avaliação formativa nas atas do CTC-ES, evidenciando uma preocupação teórico-metodológica da avaliação para além dos processos e procedimentos consolidados historicamente”. Essa menção faz referência a uma fala do Professor Roberto Verhine, que explicava

que na literatura clássica há dois modelos de avaliação: quase sempre quando se lida com escalas usa-se o modelo comparativo e que, a partir da década de 1960, o sistema de avaliação incorporou o caráter comparativo, assim a nota de corte passou a ser definida *a posteriori*. Ressaltou, também, que a avaliação da CAPES tem **abordagem formativa**, em que as comissões estão sempre buscando melhorias a partir da experiência da avaliação anterior (Brasil, 2021, p. 3, *itálico no original, destaque próprio*).

Assim, a avaliação com a função formativa e educacional representa o entendimento da CAPES, pautado na compreensão de que tanto a avaliação quanto a autoavaliação devem buscar o aprimoramento do ProfEPT.

3) “A dimensão qualitativa (processo) e quantitativa (resultado)”

A teoria aponta que uma das várias finalidades da avaliação está atrelada à apresentação de dados, cuja função não é somente a mera produção de resultados específicos, mas também, da descrição do processo (Ramos; Schabbach, 2012) e, também, do impacto causado por essas ações (Geva-May; Pal, 1999). Ainda que a teoria da avaliação aponte que essa apresentação contribua em diversos aspectos racionais para a formulação, continuidade ou extinção de um programa, o ponto a ser considerado, é que essas dimensões são mensuradas na Ficha de Avaliação da Área de Ensino, da CAPES, pela produção realizada por discentes, titulados e docentes (Brasil, 2020).

De acordo com a explicação do NAPE, neste princípio, a avaliação da pós-graduação pela CAPES baseia-se em indicadores quantitativos para medir a produção de conhecimento, mas o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT deveria ir além, incorporando uma perspectiva multidimensional que considere a percepção e o diálogo entre os atores do Programa. Para o NAPE, a qualidade, entendida como um processo de construção social, requer uma avaliação de dimensão qualitativa que promova uma análise coletiva, crítica e contextualizada, alinhada aos parâmetros da CAPES e ao processo de consolidação do Programa.

Como já mencionado, a avaliação está atrelada a diversos interesses. Ao avaliar o processo de forma qualitativa, o posicionamento dos *stakeholders* pode apresentar dados diversos, pois, além da racionalidade dos indivíduos, seguindo os ensinamentos de Simon (2009), é diversa também a racionalidade dos grupos – docentes, discentes, egressos, coordenadores. A análise quantitativa dos resultados pode ser melhor entendida, pois, de acordo com Kuenzer e Moraes (2009, p. 186), “não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico” dos produtos dos programas de PG.

A análise centralizada dessas dimensões, que podem ser entendidas como acompanhamento e monitoramento das ações realizadas durante o processo e que podem contar com resultados imediatos, intermediários, de curto e longo prazo (Geva-May; Pal, 1999; Belloni; Magalhães; Sousa, 2007; Funnell; Rogers, 2011), segue para o entendimento que tem respeitado a heterogeneidade, principalmente geográfica, do ProfEPT.

4) *“O fortalecimento da concepção de Rede proposta pelo ProfEPT”*

As Instituições Associadas, responsáveis pela oferta do ProfEPT, estão localizadas em todos os estados do país. Enquanto alguns estados contam com seis IA, há outros que contam somente com uma IA. Outro fator importante a ser considerado é que em algumas dessas IA ofertam apenas o ProfEPT como programa de PG *stricto sensu*.

Esse último fator me direciona a um entendimento inicial de que, as ações e procedimentos realizados pelo NAPE, aliados aos objetivos que a teoria traz sobre o processo avaliativo, estão relacionados à importância de antecedentes e de contexto (Scriven, 2007). Pois, ainda que tenha havido o credenciamento dessas IA, e posterior oferta do programa, o processo de avaliação será do programa como um todo, dependente, por certo, dos resultados das partes, ou seja, das IA, atendendo os critérios avaliativos da CAPES. Por isso, o NAPE considera como objetivo deste princípio “implementar um Sistema de Autoavaliação que corresponda a um processo contínuo com desenho unitário de avaliação institucional para todas as Instituições Associadas” (Escott, 2020, p. 18).

5) *“A ênfase na avaliação de processo com vistas à consolidação do ProfEPT”*

como Programa em Rede e ao atendimento da nova proposta de avaliação da CAPES”

Retomando os dois os objetivos da avaliação da CAPES – a certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento, e os critérios avaliativos – Programa; Formação e Impacto na sociedade (CAPES, 2020; 2021), para o NAPE, a autoavaliação do programa, ao focar na reflexão sobre seus processos e alinhá-los aos critérios externos da CAPES, pode promover uma integração efetiva entre o projeto acadêmico planejado e sua execução prática, com a inclusão das expectativas de docentes e estudantes, das demandas do mundo do trabalho, das necessidades sociais e das diretrizes das políticas públicas, contribuindo para uma atuação mais coerente e significativa do programa.

Desde a concepção da avaliação, seus usos e objetivos, passando pelas suas especificações metodológicas, a análise destes critérios retoma o terceiro princípio e se dá de forma qualitativa e quantitativa e, também, da mesma forma que o NAPE se propõe a analisar os processos pertencentes ao ProfEPT e a seus critérios próprios de autoavaliação.

6) “O alinhamento dos critérios de autoavaliação com os critérios de avaliação da CAPES”

O estabelecimento dos critérios da CAPES já são conhecidos e estabelecidos previamente até o momento da próxima avaliação e, de acordo com a prerrogativa legal, “o desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* será avaliado em termos do padrão mínimo exigível” (Brasil, 2018, p. 113). Ala-Harja e Helgason (2014, p. 30) apontam “a integração estratégica dos esforços de avaliação ao arcabouço geral da gestão de desempenho”, com o estabelecimento de “um sistema lógico, coerente”. Nesse sentido, o NAPE define indicadores internos: Programa; Instituição Associada; Disciplinas; Docentes; Discentes; Coordenação Local/Nacional e Egressos, para possibilitar “a avaliação participativa, contribuindo para o desenvolvimento da autoria, autonomia e cogestão” (Escott, 2020, p. 19).

Assim, a autoavaliação formulada e realizada pelo NAPE, compreende não só o atendimento dos critérios da CAPES, mas, o desenvolvimento de outros critérios

que atendam não só às particularidades do ProfEPT, enquanto programa de mestrado profissional, mas também pelo fato de ser ofertado em rede por IA com características particulares de atuação. Com relação a este último ponto, a construção de relações institucionais, em que a produção e seus resultados estejam diretamente relacionados à qualidade do programa, segundo seus contextos, mas mantendo suas “obrigações”.

Dessa forma, a política pública representada pelo ProfEPT, se dá por meio do monitoramento das ações realizadas pelas IA, condicionado aos princípios do NAPE. Temos, então, a complementariedade entre monitoramento e avaliação direcionada à busca pela eficiência, eficácia e efetividade do programa (Ramos; Schabbach, 2012), representadas pela formação que o ProfEPT oferece e pela sua estratégia de atuação perante a sociedade. De acordo com o GT Autoavaliação, esse alinhamento representa que “a autoavaliação favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa” (Brasil, 2019, p. 7).

7) “A relação entre avaliação e planejamento estratégico”

Considerando que o regramento base para a criação de cursos novos – aquele elencado para a proposição da APCN, tem como um dos requisitos o alinhamento da proposta de curso novo ao PE institucional e que, na Ficha de Avaliação, na dimensão Programa, a construção do PE do programa de PG, “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 ou artística” (Brasil, 2020; 2023c), a relação estabelecida neste princípio mostra que o NAPE defende que a análise coletiva e participativa dos resultados da autoavaliação do ProfEPT permitirá ajustar processos, consolidar o programa e construir seu PE.

Esses resultados, ainda de acordo com o NAPE, definirão metas de médio e longo prazo, com decisões baseadas em análises críticas de gestores, docentes e discentes. Como um Programa em rede, o ProfEPT deve alinhar suas estratégias e metas às diretrizes gerais da RFEPCT, envolvendo todas as quarenta IA em todo o país. Quando o princípio indica “avaliação” e não “autoavaliação”, a ideia do NAPE, salvo melhor entendimento, é de trazer o termo mais amplo, aproximando-o do processo avaliativo realizado pela CAPES e induzido na Ficha de Avaliação da Área

de Ensino¹⁰⁷.

Concluindo este item, tem-se que o NAPE se configura como o elemento central na promoção da avaliação no ProfEPT, integrando os princípios ora apresentados aos processos de organização da autoavaliação. Seus objetivos, atribuições e princípios norteadores não apenas orientam a coleta e a análise de dados, mas também fomentam um ambiente colaborativo voltado para a melhoria contínua do programa. Como será visto na próxima seção, ao articular as demandas institucionais e acadêmicas, decorrentes da autoavaliação, o NAPE fortalece a transparência e a coerência nas ações de ensino, pesquisa e gestão. Dessa maneira, o NAPE não apenas cumpre seu papel regimental, mas também se estabelece como um catalisador de práticas inovadoras, principalmente quando se trata de um programa de mestrado ofertado em rede, assegurando que os resultados da autoavaliação contribuam para o aprimoramento da qualidade do ProfEPT.

6.2 A AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA PELO NAPE¹⁰⁸

A autoavaliação conduzida pelo NAPE no ProfEPT representa uma ferramenta estratégica para o monitoramento e o aprimoramento contínuo das ações do programa, alinhando-se às diretrizes exigidas pela CAPES e às especificidades institucionais e, principalmente, regionais. Desde sua implantação, a estruturação desse processo refletiu o compromisso com a gestão do programa, promovendo uma análise crítica dos resultados alcançados e orientando o planejamento estratégico de médio e longo prazo, conforme visto no último princípio norteador. Esse esforço integra múltiplos atores, consolidando uma abordagem participativa e alinhada às necessidades do contexto da avaliação da PG.

Para compreender o alcance e a relevância da autoavaliação no ProfEPT, é fundamental explorar os elementos que sustentaram sua execução. Os aspectos normativos e metodológicos conferiram certa legitimidade ao processo, garantindo

¹⁰⁷ No item 6.3 trago melhor detalhamento da relação entre avaliação e planejamento estratégico.

¹⁰⁸ O NAPE realizou dois processos de autoavaliação. O primeiro será detalhado neste capítulo. Já quanto ao segundo, realizado em setembro de 2023, só tivemos acesso aos resultados, os quais foram divulgados no Observatório ProfEPT. Houve a realização de um evento virtual promovido pelo CG e pelo NAPE, em 24 de outubro de 2024, intitulado “II Ciclo de Autoavaliação do ProfEPT”, relativo a quadrienal 2021-2024. Este evento contou com a participação da Coordenadora da Área de Ensino, da CAPES, a Professora Ivanise Maria Rizzatti, a qual discorreu uma análise sobre o que foi apresentado e sobre os resultados da Avaliação Quadrienal. Este evento está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p6yCSFeWo0Y>.

que as práticas adotadas respeitassem os princípios da transparência e da publicidade dos resultados. Além disso, a organização e os instrumentos utilizados foram concebidos para atender às particularidades do programa, resultando em três documentos: a) Sistema de Autoavaliação do ProfEPT; b) Autoavaliação ProfEPT: relatório técnico 2017-2020; e c) Planejamento Estratégico do ProfEPT. Esse conjunto de publicações subsidiaria a tomada de decisão e o alinhamento às demandas dos diferentes atores envolvidos.

Dessa forma, nessa seção busco delinear o panorama da autoavaliação no ProfEPT, abordando desde a contextualização de sua implantação até os resultados alcançados e os desafios enfrentados. Também são destacados os aprendizados acumulados ao longo desse percurso e sua conexão com a qualidade do programa, reafirmando o papel central da autoavaliação como condutor do aprofundamento na temática relacionada ao contexto da educação profissional e tecnológica.

6.2.1 Contextualização da implantação

A implantação do processo de autoavaliação no ProfEPT ocorreu em um contexto de paralização das atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19. Naquele momento, o Programa já contava com três entradas, ou seja, três exames nacionais de acesso haviam sido realizados, e já contava também com um número considerável de egressos. Esse movimento de autoavaliação foi impulsionado pela necessidade de atender, primeiramente, aos preceitos do Regulamento Geral quanto ao atendimento dos padrões de qualidade exigidos pela CAPES. Nesse cenário, a criação do NAPE, conforme visto no item 6.1, foi essencial para estruturar um processo participativo e sistemático, capaz de atender às especificidades do programa e garantir um monitoramento efetivo de seus resultados.

Na divulgação do primeiro documento, intitulado “Sistema de Autoavaliação do ProfEPT”, o NAPE apresentou: 1) as dimensões; 2) os participantes e 3) os instrumentos de coleta de dados do 1º ciclo de autoavaliação. Quanto ao primeiro item, foram avaliadas as seguintes dimensões: a) Programa; b) Instituição Associada; c) Disciplinas (Eletivas e Obrigatórias); d) Docentes; e) Discentes; f) Coordenação Local/Nacional; e g) Egressos. Dessas dimensões, resultaram quatro segmentos de participantes: docentes, discentes, egressos e IA. Para cada um desses segmentos, foi elaborado um instrumento de coleta de dados direcionado para cada um desses

quatro segmentos.

Para cada uma das seis dimensões, os indicadores constantes da Ficha de Avaliação, para os mestrados profissionais da Área de Ensino da CAPES, foram desmembrados para o contexto e particularidades do ProfEPT. Como visto, a criação desses novos indicadores ultrapassa o limite entre os três quesitos originais da CAPES: Programa; Formação e Impacto na Sociedade. Isso resultou em indicadores que foram “transformados” em questões que foram aplicadas a mais de um segmento de participantes.

Conforme a citação trazida no sexto princípio norteador do NAPE, em que a autoavaliação favorece a construção da identidade, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa da CAPES, a criação de novos indicadores, como apontado acima, propiciou uma nova experiência no processo de autoavaliação, pois,

desde o início, a gente buscou juntar essas duas coisas. Atender aos critérios de avaliação da CAPES, mas ao mesmo tempo, olhar para a nossa institucionalidade, que é completamente diferente de todos os outros programas do Brasil [...] O programa tem uma constituição diferenciada, porque é um programa, de fato, democrático. A gente não decide as coisas sozinhos. Então a gente teve essa preocupação. Por isso que a gente definiu dimensões. Por isso que a gente colocou avaliação do coordenador local, avaliação da coordenação nacional. Porque a gente entendia que precisava ter esse olhar para a nossa institucionalidade (ENTREVISTA 04, 2024).

Considerando que a avaliação externa assegura padrões básicos de qualidade (BRASIL, 2019), Escott complementa que

a Ficha de Avaliação da CAPES é o parâmetro de qualidade que a gente tem no país, então, não dá para pensar uma autoavaliação descolada da avaliação externa. Ela não pode ser unicamente subordinada a essa avaliação externa, mas não dá para desconsiderar esses critérios de qualidade (ENTREVISTA 04, 2024).

Dessa forma, “o NAPE passou a construir os instrumentos de autoavaliação do ProfEPT, compatibilizando as dimensões, os indicadores da CAPES e específicas do ProfEPT como Mestrado em Rede, na consideração dos instrumentos e das questões” (BRASIL, 2020, p. 21). Esses instrumentos, em formato de questionário, foram elaborados para cada um dos segmentos, conforme já informado. Os questionários contaram, respectivamente, com as seguintes quantidades de questões: 23 para o grupo dos docentes e IA; 27 para os discentes; e 13 para os egressos.

Os instrumentos utilizados no processo de autoavaliação do ProfEPT foram desenvolvidos com o objetivo de garantir precisão, confiabilidade e acessibilidade na coleta e análise de dados. A construção desses instrumentos seguiu uma base teórica e metodológica, que será apresentada a seguir.

6.2.2 Bases teóricas e metodológicas

As bases teóricas e metodológicas que sustentam a autoavaliação no ProfEPT foram construídas a partir do conhecimento produzido e publicado por autoras nacionais, cujos relatos garantiram a coerência e a legitimidade do processo. Entre os principais referenciais teóricos e metodológicos estão as produções de Ana Maria Saul e Denise Leite. Assim, a metodologia adotada assegurava que a autoavaliação não se limitasse à coleta de dados, mas se configurasse como um espaço de reflexão crítica e de aprendizado coletivo.

Dessa forma, de acordo com Brito *et al.* (2021), a autoavaliação no ProfEPT fundamentou-se em uma perspectiva participativa e emancipatória, baseada nos conceitos de autonomia e cogestão, conforme visto no sexto princípio norteador. Esse modelo busca envolver os sujeitos do programa no entendimento crítico de sua realidade, promovendo transformação e emancipação por meio de processos de reflexão coletiva. A abordagem adotada é qualitativa e formativa, ancorada na gestão democrática e na crítica educativa. O objetivo central é integrar os processos de avaliação externa, como os conduzidos pela CAPES, à autoavaliação do programa, superando modelos tradicionais centrados apenas em ranqueamentos e classificações.

Ainda de acordo com o documento, no contexto do ProfEPT, a autoavaliação foi adaptada às particularidades das instituições da RFEPCT, que ofertam o programa de maneira descentralizada e nacional¹⁰⁹. Essa prática visava identificar os pontos fortes e as fragilidades, bem como alinhar as metas e estratégias por meio da participação de todos os atores, promovendo o desenvolvimento acadêmico e institucional. A autoavaliação também incorporou a metaavaliação, permitindo reflexões sobre a eficácia dos processos avaliativos, o que qualificou a própria equipe do NAPE e o aprimoramento contínuo do programa.

¹⁰⁹ Embora as instituições que compõem a RFEPCT estejam abarcadas no mesmo instrumento legal, uso o termo “particularidades” tendo em vista, a localização geográfica destas instituições e o fato, como já dito, de que algumas delas tem somente o ProfEPT como curso de mestrado.

A autoavaliação realizada no ProfEPT é entendida como um instrumento de responsabilidade social, que alia autocrítica à busca por inovação e relevância social. Esse processo valoriza o protagonismo dos sujeitos que estão diretamente envolvidos e cria condições para que a avaliação transcenda os padrões externos, contribuindo para o fortalecimento da qualidade acadêmica e para o desenvolvimento de um sistema avaliativo mais justo e formativo (Brito *et al.*, 2021).

Em produção recente, a Presidenta do NAPE, Clarice Escott, e outros autores, baseados em Ana Maria Saul, apontam que o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT está orientado metodologicamente pelo paradigma de avaliação emancipatória e estruturado em três vertentes:

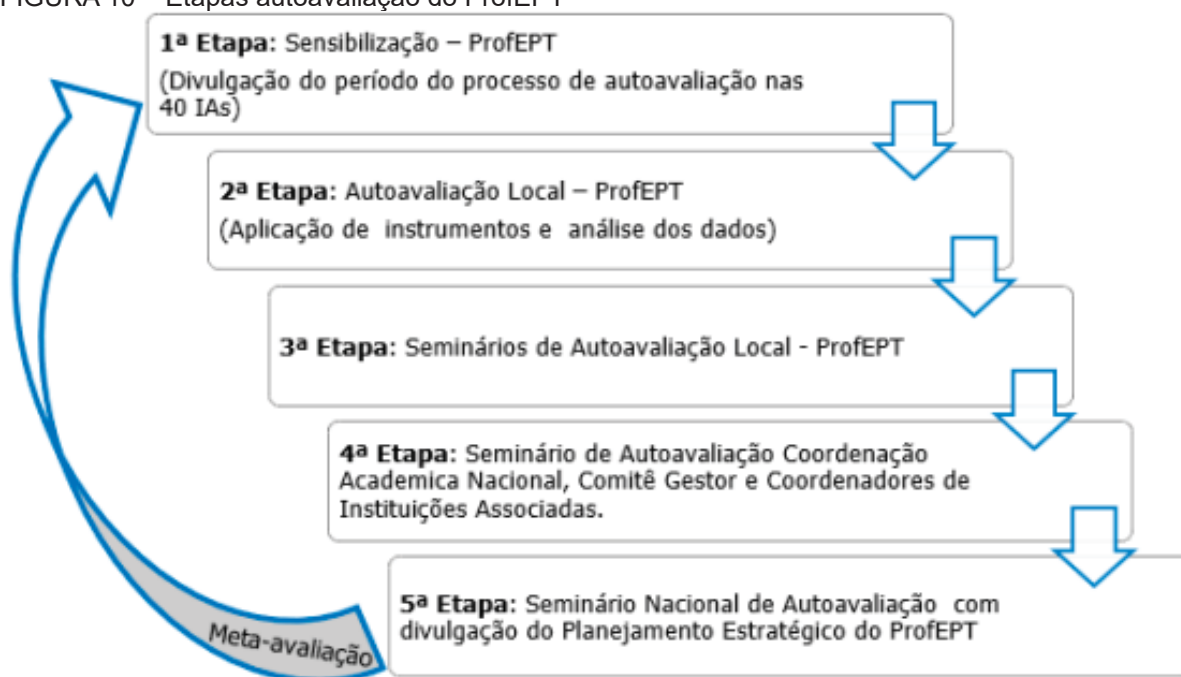
a) avaliação democrática, considerando o levantamento das concepções e reações acerca do ProfEPT, mediante garantia de sigilo aos participantes, segurança quanto ao uso de dados coletados, bem como a acessibilidade e o direito à informação. **b) crítica institucional e criação coletiva**, possibilitando à apreensão simultânea e integrada das múltiplas dimensões de análise do ProfEPT, a partir de três e utilizando de 3 momentos, quais sejam: expressão e descrição da realidade; crítica do material exposto; criação coletiva. **c) pesquisa participante**: compreensão das necessidades básicas do Programa e de seus atores, sem desconsiderar os critérios definidos pela avaliação externa, bem como na definição coletiva de estratégias que visem à superação (Escott *et al.*, 2024, p. 4, destaques próprios).

Um outro aporte teórico utilizado pelo NAPE se encontra nas posições defendidas pelo Professor Robert Verhine, o qual já havia ocupado assento no CTC-ES, da CAPES, e já citado neste capítulo. Para o NAPE,

O papel da autoavaliação na pós-graduação, segundo Verhine (2020), é fundamentar a construção e representar uma ação do plano, além de contribuir para monitorar e avaliar a implementação do próprio planejamento estratégico. No caso específico do ProfEPT, a perspectiva é de que esse movimento autoavaliativo e de planejamento estratégico contribua para o desenvolvimento da autogestão e da cogestão dos sujeitos constituintes do programa e crie condições para fortalecimento da qualidade acadêmica e científica socialmente referenciada (Brito, 2021, p. 44).

No aspecto metodológico, o processo foi constituído por etapas, visualizadas na Figura 10, reproduzida do documento Sistema de Autoavaliação do ProfEPT (2020, p. 29).

FIGURA 10 – Etapas autoavaliação do ProfEPT



Fonte: Brasil (2020).

Por fim, após a definição das etapas, foi montado um cronograma, o qual pode ser visualizado no Quadro 29, a seguir.

QUADRO 29 - Cronograma do Primeiro Ciclo de Autoavaliação do ProfEPT

Período	Etapa
2019 e início de 2020	Construção da proposta do Sistema de Autoavaliação
Abril 2020	Apresentação da minuta do Sistema de Autoavaliação do ProfEPT aos coordenadores locais
Maio e junho 2020	Sensibilização da Comunidade e teste do SAA
Julho 2020	Aplicação do Instrumento Egressos.
Agosto 2020	Aplicação dos instrumentos nas IA – docentes, discentes e IA.
Setembro 2020	Análise dos dados e realização dos Seminários de Autoavaliação Local (Análise participativa dos resultados com indicação de estratégias de superação para atendimento aos critérios da CAPES por IA).
Setembro e Outubro 2020	Seminários Locais de Autoavaliação
Novembro e dezembro 2020	Sistematização dos Relatórios Locais de Autoavaliação
Janeiro e fevereiro 2021	Análise dos dados e construção do Relatório de Autoavaliação e do e do Planejamento Estratégico
Março de 2021	Apresentação (interna) do Relatório de Autoavaliação e do Planejamento Estratégico; Análise, discussão e apreciação do Relatório de AA e do Planejamento Estratégico
Março de 2021	Seminário Nacional de Autoavaliação do ProfEPT - (modo virtual)

Fonte: Brasil (2021, p. 39; 40).

6.2.3 Coleta, sistematização e análise de dados e exibição de resultados

As respostas dos instrumentos – questionários, foram armazenadas, diretamente, no portal Observatório ProfEPT. Excluindo o questionário enviado às IA, que exigia identificação, os outros três instrumentos preservaram a identificação dos respondentes. A sistematização dos dados foi realizada na própria plataforma e os resultados pode ser visualizados em duas formas: de acordo com os quesitos da CAPES – Programa, Formação e Impacto da Sociedade, ou, com as dimensões criadas pelo NAPE – Programa; Instituição Associada; Disciplinas (Eletivas e Obrigatórias); Docentes; Discentes; Coordenação Local/Nacional e Egressos¹¹⁰.

Para cada uma das IA, foi gerada uma planilha eletrônica, a qual serviu de base para a realização dos Seminários Locais de Autoavaliação, realizados virtualmente durante os meses de setembro e outubro de 2020. Nesses eventos, com a participação de egressos, discentes, docentes, coordenadores e de gestores das IA, os dados foram qualificados e, na sequência, foram elaborados relatórios de autoavaliação local. Esses relatórios foram enviados ao NAPE, cuja sistematização resultou no segundo documento: “Autoavaliação ProfEPT: relatório técnico 2017-2020”¹¹¹.

Este documento apresenta a análise dos dados, sistematizados conforme apontado anteriormente. No Quadro 30, são apresentados as dimensões, categorias, os diagnósticos e os cenários resultantes da autoavaliação.

¹¹⁰ Os complementos das dimensões Disciplinas e Coordenação são visualizadas de forma separada.

¹¹¹ De acordo com Brito *et al.* (2021, p. 63-64), “a experiência dessa etapa foi considerada muito complexa no Ciclo de Autoavaliação ProfEPT 2017-2020, em razão da conjuntura e de um conjunto de obstáculos enfrentados no processo: 1) o contexto mundial e nacional de crise sanitária / saúde, instalada pela pandemia do Covid-19; 2) o grande número de relatórios de autoavaliação das IA (40); 3) a impossibilidade de realização de reuniões presenciais para estudos e trabalhos da autoavaliação pelos integrantes do NAPE; 3) o decurso da aprendizagem para a implementação do Sistema de Autoavaliação ProfEPT em Rede nacional; 4) o curto espaço de tempo para o cumprimento do cronograma da autoavaliação pelos integrantes do NAPE; 6) a grande quantidade de trabalho desenvolvido pelos docentes que integram o NAPE, resultante de outras atribuições profissionais (ensino, pesquisa, extensão e gestão) nas suas instituições de origem; 7) o predomínio da modalidade de trabalho remoto/virtual imposto pela crise pandêmica; 8) a concomitância dos trabalhos do NAPE com reuniões e atividades para registro das produções do ProfEPT na Plataforma Sucupira; 9) as atividades do Exame Nacional de Acesso ao ProfEPT (ENA), em razão do adiamento do cronograma do Edital 2020; 10) o adoecimento de alguns integrantes do NAPE, inclusive em decorrência do Covid-19.

QUADRO 30 – Diagnóstico e Cenários: Programa; Formação e Impacto na Sociedade

(continua)

Dimensão	Categorias	Diagnóstico e Cenário
Programa	Acompanhamento de egressos	O Observatório do ProfEPT facilita a divulgação da produção técnica e científica. A comunicação com egressos é realizada por e-mails, mídias sociais e o vínculo entre discentes egressos e orientadores. Há necessidade de intensificar o contato com egressos. Recomenda-se criar uma política de acompanhamento, incluindo um Portal e uma Comissão de Egressos.
	Comunicação	Uso eficiente de e-mails, telefone, mídias sociais e a integração dos sites nacional e das Instituições Associadas do ProfEPT. Há a necessidade padronização da identidade visual e dos sites das IAs, com a atualização regular dos conteúdos e melhoria da acessibilidade, priorizando a tecnologia assistiva.
	Gestão Nacional	Atuação participativa e alinhada ao Regulamento, tendo como pontos fortes o apoio às Coordenações Locais, a regularidade de reuniões e a gestão democrática. Há necessidade de definir melhor os papéis dos representantes regionais e coordenadores locais, reforçar a transparência das decisões, sistematizar comunicações e criar um repositório de histórico. Também foi destacada a importância de ampliar a equipe técnica para lidar com a complexidade do programa e apoiar os processos nas Instituições Associadas.
	Coordenação Local	A coordenação local é o eixo central no ProfEPT, pois articula as decisões nacionais e as locais, com a promoção de uma comunicação ágil e acessível. Há reconhecimento da alta carga de trabalho. Sugere-se criar estratégias comuns com Forpog e Conif para apoiar os coordenadores, dar maior visibilidade aos documentos normativos e melhorar a divulgação das produções do programa, envolvendo todos os atores.
	Normas/gestão	Há clareza e construção coletiva das normas do ProfEPT, que equilibram unidade e diferenças entre as IAs. Após o primeiro quadriênio, apontou-se a necessidade de revisar o Regulamento Geral, os Regulamentos Internos e o de Credenciamento Docente, refletindo o amadurecimento do programa. Também foi indicada a urgência de regulamentar a carga horária docente em âmbito nacional, com discussões no Forpog/Conif.
	Infraestrutura	Há condições físicas e materiais básicas no ProfEPT, mas é necessária a ampliação da infraestrutura e atualização do acervo das bibliotecas. Recomenda-se estabelecer estratégias na RFEPT, alinhadas à CAPES, para garantir melhorias e incluir o tema no planejamento estratégico e no diálogo com Forpog/Conif.
	Qualidade e envolvimento do docente	O corpo docente do ProfEPT se destaca pela atuação em disciplinas, orientação e participação em bancas. Apresenta esforço para alinhar projetos às linhas de pesquisa e macroprojetos do programa. A autoavaliação aponta a necessidade de ampliar o envolvimento docente em cursos e espaços de formação, com diálogo no Forpog para fortalecer essa participação.
	Orientação	Maioria dos docentes busca alternativas às demandas para o desenvolvimento da pesquisa, do relatório final e do produto educacional, alinhando-se às linhas de pesquisa e macroprojetos. Falta de experiência (formação) específica mas com vivência nas práticas da EPT pode enriquecer a formação e pesquisa do ProfEPT.
	Produção intelectual/técnica	Esforço para publicação na área de EPT, com aderência às linhas e macroprojetos. A submissão de artigos antes da defesa tem impulsionado a produção acadêmica. Os produtos educacionais e dissertações necessitam de maior alinhamento às linhas e macroprojetos, assim como os artigos.
	Aderência dos projetos às linhas de pesquisa	Os resultados apontam avanços na articulação curricular do ProfEPT com sua área de concentração, linhas e macroprojetos. Necessário maior equilíbrio quantitativo entre as duas linhas de pesquisa.

(conclusão)

Formação	Atuação acadêmica/profissional	Maioria dos egressos permanece na área de educação, com ascensão salarial (mais evidente entre os servidores da RFEPECT), com inserção em grupos de pesquisa. Quanto à verticalização para o doutorado, é observado que poucos egressos avançam para esse nível, possivelmente devido às motivações voltadas ao ambiente profissional e às restrições institucionais. Consolidação do corpo docente e na integração das disciplinas obrigatórias, com destaque à docência compartilhada. Disciplinas eletivas (ofertadas via Moodle) podem ser cursadas já a partir do segundo semestre e estão alinhadas às pesquisas em desenvolvimento. Os docentes do ProfEPT ministram disciplinas e orientam projetos, mas é necessário aprofundar a discussão nas IA sobre a qualidade e condições do seu envolvimento. Atuação dos docentes em revistas e grupos da área é significativa, mas precisa avançar em nível internacional. Dificuldade em selecionar docentes alinhados às bases teóricas do programa, a qual pode ser mitigada por formação continuada e seminários. A produção tem crescido, buscando alinhamento com as linhas e macroprojetos, sendo necessário aumentar a presença em periódicos A1 e A2. O excesso de tarefas administrativas compromete a dedicação de alguns docentes à pesquisa. Maior concentração de pesquisa na linha de Práticas Educativas. Dificuldade de alinhamento das pesquisas e produtos educacionais à linha Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos, devido à pouca formação e experiência docente na área.
	Disciplinas obrigatórias/eletivas	
	Qualidade e envolvimento do docente	
	Produção intelectual e técnica	
	Aderência dos projetos às linhas de pesquisa	
Impacto na sociedade	Inserção docente	Participação de ações em nível nacional e internacional, mas a inserção mais efetiva ocorre em nível local/regional, principalmente com organização de eventos na área EPT (internos e abertos à comunidade).
	Produção intelectual e técnica	Discentes e egressos destacam o impacto positivo das pesquisas e produtos educacionais na melhoria de seus ambientes de trabalho e no avanço das práticas na EPT. A divulgação do conhecimento tem crescido com publicações em periódicos qualificados, organização de e-books por editoras acadêmicas e parcerias entre orientadores e orientandos, ampliando o alcance nacional e internacional. A aprovação de projetos de pesquisa e extensão com fomento também fortalece a continuidade e aprofundamento dos estudos sobre EPT.
	Visibilidade do programa	Considerando a juventude do programa a visibilidade ainda é frágil, mesmo contando com um alto número de inscritos nas seleções. Em quatro seleções foram, aproximadamente, 110.000 (cento e dez mil) candidatos.

Elaboração: o autor (2025).

Neste primeiro ciclo avaliativo, destacou-se a importância de uma metodologia rigorosa, fundamentada no paradigma de avaliação emancipatória e nos princípios da pesquisa participante. Esse enfoque promoveu a participação democrática dos envolvidos no ProfEPT, permitindo a crítica institucional e a criação coletiva de estratégias para superar fragilidades e consolidar o Programa, com base em princípios, dimensões e categorias previamente definidas (Brito *et al.*, 2021).

A importância desse processo está pontuado em dois fatores: a realização de uma análise conduzida por uma instância própria para esse fim, o NAPE, e um olhar crítico em relação ao próprio programa. Nesse sentido,

o Comitê Gestor entende que a autoavaliação é um instrumento principal. Ele inclusive nos ajuda a preencher o relatório [da CAPES]. Ele ajuda a gente a ter uma ideia de como que está o ProfEPT.... é a autoavaliação que ajuda a gente a olhar para o programa e pensar o planejamento estratégico (ENTREVISTA 03).

Com esses diagnósticos e cenários levantados, ocorreu a publicação do terceiro documento do NAPE: o Planejamento Estratégico ProfEPT 2021-2014, o qual é apresentado na próxima seção. É nesse documento que são elencadas, além de um resumo das análises dos resultados das dimensões avaliadas na autoavaliação, apresentadas acima, as metas e estratégias, como será visto a seguir.

6.3 O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO PROFEPT

Tendo em vista que as considerações teóricas trazidas neste trabalho têm como base, em sua maioria, referenciais teóricos produzidos fora do Brasil, no que diz respeito às amplas questões epistemológicas da avaliação, de forma geral, a avaliação da Educação Superior tem, aqui, uma produção teórica importante, a qual parte do pressuposto de que a responsabilidade do Estado está centrada nas funções de regulação e de avaliação deste nível de ensino (Dias Sobrinho, 2003).

No que se refere a essas duas funções, particularmente na PG, essas se dão pelas ações indicadas pela CAPES, como visto no Capítulo 3, e tem o Estado, aqui representado, também, pelo Ministério da Educação (MEC) e respectiva estrutura organizacional, como agente atuante de caráter mais regulatório do que avaliativo. Tanto a CAPES – e suas diretorias, quanto o MEC – e suas secretarias responsáveis pelos diversos níveis e modalidades de ensino, atuam com base em regramentos

específicos para a criação e avaliação de cursos, tendo como finalidade a busca da qualidade na oferta educacional (Brasil, 2004; 2021).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (1995), aponta que essa qualidade deve ser buscada na dinâmica, com características de integração, das estruturas internas e das diversas esferas da Universidade, bem como em sua relação com a sociedade. Para o autor,

a qualidade é fortemente concernida pelas prioridades, pelas diretrizes políticas de inserção, compromissos e projetos sociais dos departamentos, dos institutos, das faculdades, dos centros, não só nas suas dimensões específicas, mas sobretudo nas suas relações dentro das áreas, com o conjunto da universidade e com a sociedade mais ampla (Dias Sobrinho, 1995, p. 61).

Em outro texto, Dias Sobrinho (2003), de uma forma mais ampla, desenvolve essa questão da dinâmica integradora, apontando que a avaliação institucional precisa procurar estabelecer uma compreensão integrada e articulada do conjunto da universidade¹¹², e que um dos objetivos da avaliação é

o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, saber da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores **tendo em vista prioridades institucionais básicas** (Dias Sobrinho, 2003, p. 49, destaque próprio).

Nesse sentido, tendo em vista um dos usos da avaliação, apresentados no Capítulo 2, principalmente aquele indicado por Weiss (1998), o qual faz referência à aprendizagem organizacional, de acordo com Falqueto *et al.* (2019), baseados em outros autores, as IES adotam o PE, seja devido às exigências legais ou à busca por uma gestão mais eficiente, como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma organização social contemporânea, tornando-se indispensável para embasar a tomada de decisões.

¹¹² O autor, em diversas produções, mais particularmente nesta de 1995, atenta para a denominação/delimitação do termo universidade, como pode ser visto no seguinte trecho: “Tendo em vista que seus processos são públicos e por ser uma instituição social, criada e mantida pela sociedade, a universidade (doravante me limitarei a ela) precisa avaliar-se e tem o dever de se deixar avaliar para conhecer e aprimorar a qualidade e os compromissos de sua inserção na história [...] Certamente, há uma grande diferenciação entre as instituições universitárias, especialmente na diversificada realidade brasileira. Há histórias, compromissos e dificuldades específicos e distintos que nos proibem de concebê-las como instituição singular e homogênea” (Dias Sobrinho, 1995, p. 54, destaque no original). Em textos subsequentes, o autor ora usa o termo universidade, ora IES. Aqui, trago a representação maior que o termo pode expressar, entendendo essas particularidades elencadas pelo autor.

O termo "planejamento estratégico" denota, a princípio, um entendimento oriundo da esfera privada, representado por procedimentos amplos adotados nas empresas, com projeção a longo prazo, envolvendo todos os recursos e áreas de atividade para alcançar objetivos organizacionais, sendo definido pela cúpula no nível institucional e servindo como o plano maior ao qual os demais estão subordinados (Chiavenato, 2014).

Dessa forma, é importante apresentar outras definições de PE propostas pelas teorias da Administração e da Administração Pública¹¹³. Para Maximiano (2010), o PE é um processo que compreende a tomada de decisões sobre o padrão de comportamento que a organização pretende seguir e da elaboração de como se dará a relação pretendida com o ambiente no qual ela está inserida. Bryson (2011 *apud* Bryson, 2012, p. 50, tradução própria, parênteses no original¹¹⁴), define PE como “um esforço deliberativo e disciplinado para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e orientam o que uma organização (ou outra entidade) é, o que faz e por que o faz”. Uma terceira definição é trazida por Toni (2021), o qual aponta que o PE

é um conjunto de referenciais teóricos, processos administrativos, aplicação de ferramentas e técnicas organizacionais que objetivam definir uma visão de futuro de médio e longo prazo, bem como as principais instituições e processos que asseguram coerência e efetividade entre meios e fins para o seu alcance (Toni, 2021, p. 11).

No recorte da PG, de forma geral, o termo “planejamento” já constava no I PNPG 1975-1979¹¹⁵. O direcionamento adotado era a articulação desse plano com outros planos, especificamente, o Plano Nacional de Desenvolvimento, por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, cuja finalidade era que

¹¹³ Não é objetivo, neste momento, esgotar a definição do termo. Tampouco se tomará uma direção que facilite/direcione para o que foi apresentado. O que pretendo, aqui, é retomar o exposto no Capítulo 3 e, de maneira mais geral, ora da teoria do campo da Administração Pública, ora da teoria do campo de Avaliação de Políticas Públicas, de maneira mais pontual. Também é importante considerar, como visto, que o termo não foi tratado no item 3.4.1 do Capítulo 3, quando é citado como componente da Ficha de Avaliação da CAPES. A definição do termo, nos moldes de uma revisão de literatura, parece aqui, a meu ver, ser o espaço mais adequado para tal, tendo em vista que o termo está contido nos objetivos e, também, em um dos princípios norteadores do NAPE/ProfEPT.

¹¹⁴ BRYSON, J. M. *Strategic planning for public and nonprofit organizations*, 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.

¹¹⁵ Aqui faço uma apresentação cronológica. Ora apresento o que consta nos PNPG, ora das fichas de avaliação, mantendo a cronologia das publicações.

os distintos programas de recursos humanos de nível universitário devem ser implantados de forma adequada aos conceitos e diretrizes de planejamento, aqui expressos com a intenção de reorientar, em âmbito nacional, as atividades de pós-graduação (Brasil, 1975, p. 119).

No II PNPG, uma das diretrizes gerais do plano indicava a garantia da “participação da comunidade científica, em todos os níveis, processos e instituições envolvidas na definição de políticas, na coordenação, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação” (Brasil, 1982, p. 209). No V PNPG, a indicação era a necessidade de “estabelecer um planejamento estratégico que defina metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas visando maior produção de conhecimento” (Brasil, 2010, p. 275).

Especificamente nos documentos da Área de Ensino, da CAPES, o termo “planejamento” apareceu, primeiramente, como um dos itens do quesito “programa” da Ficha de Avaliação da trienal 2010¹¹⁶. Nas avaliações seguintes, a trienal 2013 e a quadrienal 2017, a descrição do item para os programas acadêmicos difere daquela para os profissionais. Para uma melhor visualização, no Quadro 31 são apresentadas as definições trazidas nas fichas citadas.

QUADRO 31 – Planejamento estratégico nas fichas de avaliação CAPES

	Programas acadêmicos	Programas profissionais
Trienal 2010	Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	Planejamento do Curso/Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e geração de inovação.
Trienal 2013	Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.
Quadrienal 2017	Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.

Elaboração: o autor (2025).

¹¹⁶ Na leitura dos documentos orientadores das avaliações trienais 2001, 2004 e 2007 não foi encontrada menção ao termo.

De forma complementar, considerando as informações disponíveis sobre a Avaliação Quadrienal 2021-2024, a ata da 180ª reunião do CTC-ES da CAPES, ocorrida entre 17 e 19 de outubro de 2018, aponta que o PE do programa deve considerar “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 do conhecimento” (Brasil, 2018).

Na ata da 181ª reunião, ocorrida entre 27 e 30 de novembro de 2018, um dos itens discutidos foi “planejamento estratégico e autoavaliação”, e que foi decidido que

foi disponibilizado o documento do GT de Autoavaliação, que será discutido no CTC de dezembro. **Foi destacada a importância do Plano Estratégico de Pós-Graduação, do qual a autoavaliação deverá fazer parte.** A autoavaliação e o planejamento estratégico já constam na ficha de avaliação de transição, no entanto, terão pesos reduzidos, com o intuito de dar oportunidade às IES de se preparem para o próximo ciclo avaliativo. Recomenda-se a participação de consultores externos durante os seminários de meio termo, que representem diferentes setores socioeconômicos (Brasil, 2018, destaque próprio).

Já na ata da 183ª Reunião Ordinária, ocorrida entre 20 e 22 de fevereiro de 2019, ficou decidido que, repetindo o que fora decidido anteriormente, o PE e a autoavaliação “passarão a constar na proposta da ficha de avaliação de transição; entretanto terão pesos reduzidos, induzindo, assim, que as IES e seus respectivos PPG os implementem até o próximo ciclo avaliativo” (Brasil, 2019).

Do Sumário Executivo de acompanhamento do V PNPG, publicado em 2021, dois trechos merecem destaque. O primeiro aponta que “novas formas de composição de grupos envolvidos com a docência e pesquisa, mediante um planejamento estratégico das instituições de ensino e pesquisa, [...] são aspectos que necessitam ser considerados” (Brasil, 2021, p. 63). O segundo, de forma mais direta, aponta que

O SNPG deve reconhecer a diversidade do sistema como um aspecto positivo. [...]. Neste sentido, a maior autonomia das instituições para inovar deve estar conectada com o planejamento estratégico institucional. A CAPES deve definir qual a finalidade do planejamento estratégico institucional da pós-graduação stricto sensu. A autonomia deverá propiciar mais protagonismo institucional e flexibilidade, devendo ser acompanhado pela responsabilidade das instituições, com clara definição de metas a serem atingidas e atendimento das demandas locais (Brasil, 2021, p. 65).

Já no VI PNPG, observa-se uma continuidade do entendimento trazido nos

PNPG citados. No Eixo 2 – Qualidade da pós-graduação e do SNPG, na diretriz “Avaliação orientada para apoiar a formulação de políticas públicas para o SNPG”, cujo objetivo é “garantir que o processo de avaliação acompanhe a dinamicidade, a diversidade e a complexidade do SNPG, visando o aperfeiçoamento da formação pós-graduada de qualidade e socialmente comprometida”, uma das estratégias é “valorizar o **planejamento estratégico e a autoavaliação** dos programas de pós-graduação, assim como a diversidade constitutiva do SNPG” (Brasil, 2023, p. 97, destaque próprio), retomando, assim, o que foi citado anteriormente, ou seja, a aproximação entre os termos destacados, os quais foram apontados na 181ª reunião do CTC-ES.

Dessa forma, conforme a indicação trazida pelo Relatório GT Autoavaliação, da CAPES, a autoavaliação e seus resultados devem subsidiar o PE dos Programas de PG, trago o ensinamento de Love (2004), quando aponta que as instituições

têm dado maior atenção à obtenção de resultados mensuráveis e à gestão ativa das operações do programa necessárias para alcançar esses resultados. Estas reformas incluem dar primazia à identificação e satisfação das necessidades do cliente ou cidadão, fornecer programas de alta qualidade, melhorar continuamente os processos de negócio e de prestação de serviços, aplicar práticas baseadas em evidências, demonstrar responsabilidade pela obtenção de resultados e **utilizar medidas de desempenho para colmatar a lacuna entre o planejamento estratégico e a implementação do programa**. Estas novas abordagens de gestão são altamente orientadas por dados (Love, 2004, p. 64, tradução e destaque próprios).

Como visto, de forma mais ampla, o autor aproxima o PE da implementação da política, ou do programa, mas antes, a exigência para a obtenção de informações relativas aos resultados, à gestão, à melhoria e ao desempenho do programa só pode ser atendida por meio da avaliação. Como a intenção do implementador de um programa de PG é a manutenção/continuidade do mesmo, a implementação ocorre a cada ciclo, ou a cada entrada. Como apontado anteriormente, a avaliação de permanência se dá por meio das avaliações da CAPES, retomando os dados do quadriênio anterior. Assim, pode-se observar a importância da relação entre PE e autoavaliação, nos moldes de Love, pois os períodos de implementação/entrada são diferentes dos da avaliação CAPES.

Deste modo, retomando Rus Perez (2007), traço um paralelo com o Relatório GT Autoavaliação. O autor aponta que uma das possibilidades dos estudos de implementação de políticas públicas não deve estar restrita apenas ao diagnóstico das ações, mas também à correção de seu curso, no momento em que os programas

estão sendo executados, fornecendo subsídios aos decisores. Na aproximação, o Relatório GT Autoavaliação indica que “os usos dos resultados precisam ser incentivados e monitorados. Se os processos avaliativos tiverem sido participativos, a tendência é de apropriação dos resultados, mas é necessário que os resultados sejam efetivamente úteis” (Brasil, 2019, p. 14).

Em uma indicação mais completa, o Relatório aponta, quanto à disseminação e uso dos resultados, que

uma etapa de geração de resultados que está bem desenvolvida realiza auto análise crítica a partir das informações qualitativas e quantitativas geradas nas etapas anteriores; discute e problematiza as informações, **identificando o rol de mudanças e inovações a serem implementadas subsidiando o planejamento estratégico**; elabora relato descritivo contendo síntese de todo o processo de autoavaliação desenvolvido; divulga o relato na página do Programa; posta informações a serem solicitadas no sistema CAPES (Brasil, 2019, p. 15, destaque próprio).

No caso do objeto desta tese e as formas de e para a sua avaliação, o NAPE lançou, em 2022, a segunda edição do Planejamento Estratégico do ProfEPT¹¹⁷. Esse documento, pautado nos três quesitos de avaliação da CAPES – Programa, Formação e Impacto na sociedade, e apoiado na tríade missão-visão-objetivo principal do ProfEPT, trazida no Quadro 32, apresenta os pontos fortes e as fragilidades elencados pelo diagnóstico do primeiro processo de autoavaliação, realizado em 2020, além de um plano de metas para o período 2021-2024 (Escott, 2022).

QUADRO 32 – Missão, visão e objetivo principal do ProfEPT

Missão	Visão	Objetivo principal
Formação, em nível de mestrado, de profissionais que sejam comprometidos com a educação humana integral, para atuação na EPT, bem como na produção de conhecimentos que gerem impactos nos processos de ensino, contribuindo efetivamente com o movimento de humanização do mundo do trabalho.	Ser referência na formação em EPT e na produção de conhecimento e desenvolvimento de produtos educacionais que contribuam para a consolidação da formação humana integral em espaços formais e não formais no território nacional.	Proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da RFEPCT e da comunidade em geral, por meio da realização de pesquisas e do desenvolvimento de produtos e processos educacionais

Elaboração: o autor (2025).

Assim, o documento Planejamento Estratégico do ProfEPT, para o período

¹¹⁷ De acordo com a Presidenta do NAPE/ProfEPT, Clarice Escott, a primeira edição do planejamento estratégico do ProfEPT tem a mesma base da segunda. A alteração ocorreu, naquele momento, para ajustar os procedimentos de acompanhamento das metas e estratégias.

2021-2024, foi dividido em três partes: 1) Diagnóstico e cenários – em relação aos três quesitos avaliativos da CAPES, elencados no parágrafo anterior; 2) Plano de metas: 2021-2024, também com relação aos quesitos avaliativos e 3) Considerações finais. No Quadro 30, apresento um resumo das partes 1 e 3. A particularidade da oferta em rede do ProfEPT, em alguns pontos, serviu como base para superar os indicadores, critérios e categorias da avaliação externa. Dessa forma, “as metas e estratégias buscam superar e/ou consolidar as práticas de gestão e acadêmico-científicas com vistas à qualificação do Programa” (Escott, 2022, p. 7).

Quanto ao Plano de Metas, segunda parte do documento, são indicadas as potencialidades e fragilidades das três dimensões, também oriundas do resultado da autoavaliação. Neste item, pode-se observar que, em alguns pontos, ora são apresentadas as potencialidades, ora as fragilidades, e em outros, as duas categorias. Quantitativamente, há 42 potencialidades e 24 fragilidades. Para cada uma delas, são elencadas as metas e as estratégias para cada ano do quadriênio¹¹⁸.

Por fim, na última parte, nas considerações finais, o NAPE aponta o desafio da implementação e da gestão do ProfEPT nas 40 IA. Esse número representou a quantidade citada de pontos – fragilidades e potencialidades, a serem aceitos e entendidos, tendo em vista que, conforme aponta o próprio planejamento, eles foram apontados também pelo corpo docente e pelos coordenadores locais, além, claro, do corpo discente e dos egressos.

Ainda, neste tópico, é importante um esclarecimento adicional que, de certa forma, complementa o parágrafo anterior e aproxima o que foi exposto logo no início deste item. Como visto, das 40 IA, 38 são IF. A lei de criação dos IF – Lei n.º 11.892/2008, aponta, somente no artigo 14, que

o Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, **a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal**, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos (Brasil, 2008, destaque próprio).

¹¹⁸ Melhor detalhamento das potencialidades, fragilidades, metas e estratégias podem ser visualizadas em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2021/Seminario/1Planejamento_Estrategico_21-24.pdf.

Essa elaboração atenderia, obrigatoriamente, a um dos requisitos exigidos pelo Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, o qual dispunha sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino¹¹⁹. O documento apontava que

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede; IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos; V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando: a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos; b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (Brasil, 2006).

¹¹⁹ Este decreto foi revogado pelo Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Neste novo regramento, o legislador não retoma o complemento do decreto revogado.

Em consulta aos portais dos IF, são encontrados os respectivos planos de desenvolvimento institucional (PDI), os quais ora fazem relação direta com o PE, sendo este um dos elementos constituintes dos PDI, ora direcionam para um documento externo ao PDI. Nos casos do CP II e do CEFET-MG, são disponibilizados os documentos denominados Plano Estratégico Institucional (PEI) nas duas instituições. De toda forma, todos os documentos consultados fazem referência à criação, ao fortalecimento, ao acompanhamento e a outras ações de programas de PG das instituições, o que aproxima à já apontada indicação da CAPES, ocorrida na 180ª reunião do CTC-ES.

Como a prerrogativa inicial do ProfEPT é a oferta em rede, e que a gestão do programa é compartilhada, com representantes de todas as regiões, o cumprimento da missão de aproximar as ações do PE do ProfEPT às ações das instituições que o ofertam aponta a relação entre PE, de uma forma geral, e dos PDI, de abrangência mais específica. Esse fato resulta, de alguma forma, que, independentemente do programa de PG e da forma de oferta – exclusiva, em associação ou em rede, a missão das instituições que ofertam o ProfEPT seguem, a meu ver, as mesmas prerrogativas. Para melhor visualização, no Quadro 33, apresento as finalidades elencadas nos documentos legais correlatos dos IF, do CP II e do CEFET-MG.

QUADRO 33 – Finalidades dos IF, do CP II e do CEFET-MG

IF	CP II	CEFET-MG
I - ofertar EPT, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a EPT como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do IF; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.	I - ofertar educação básica, educação profissional de forma articulada com a educação básica e ensino superior na área de educação e de formação de profissionais da educação, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação nos diversos setores da sociedade organizada e na vida profissional; II - desenvolver a educação básica, profissional e superior como processos educativos e investigativos; III - promover a integração dos diferentes níveis de educação e modalidades de ensino ofertados; IV - constituir-se em campo de experiência e em centro de excelência na oferta de educação básica e do ensino superior na área de educação e de formação de professores; V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de todas as disciplinas que integram a composição curricular da educação básica, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos profissionais de educação das redes públicas de ensino; VI - desenvolver programas de extensão e de divulgação social, científica e cultural; VII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, a criatividade e o desenvolvimento social e científico; e VIII - promover práticas democráticas, de justiça social, de exercício da cidadania e de preservação do meio ambiente.	I – produzir, transmitir e aplicar conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada e integrada à educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação científica e tecnológica, filosófica, artística e literária; II – estimular o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação e o pensamento crítico-reflexivo, a solidariedade nacional e internacional, com vistas à melhoria das condições de vida da comunidade e à construção de uma sociedade justa e democrática; III – formar cidadãos, diplomar e propiciar a formação continuada de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, visando ao exercício de atividades profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade; IV – estimular o conhecimento dos problemas da sociedade, em particular os nacionais e os regionais, na perspectiva de buscar soluções para as necessidades e demandas sociais; V – assegurar a gratuidade de ensino, entendida como não-cobrança de anuidades, taxas ou mensalidades nos cursos de oferta regular ministrados na Instituição.

Elaboração: o Autor (2025).

Como os IF contam com autonomia na elaboração de seus PDI e, conseqüentemente, na elaboração e conteúdo da tríade missão, visão e valores, apontar cada um desses conjuntos se tornaria exaustivo e ineficiente. No entanto, a base desta construção está amparada no conteúdo exposto das finalidades dos IF, com redações diferentes. No caso do CP II e do CEFET-MG é válido trazer a redação dos respectivos PEI, conforme apontado no Quadro 34, a seguir.

QUADRO 34 – Missão, visão e valores do CP II e do CEFET-MG

	CP II	CEFET-MG
Missão	Promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade.	Promover a educação tecnológica pública, de excelência, gratuita e laica, por meio do ensino técnico de nível médio, da graduação e da pós-graduação, da pesquisa e da extensão, assegurando a formação socialmente responsável de cidadãos crítico-reflexivos e éticos
Visão	Ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias, comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável.	Ser uma instituição de referência de educação tecnológica pública, pela solidez e excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, pela formação integral de cidadãos comprometidos com a promoção do desenvolvimento social responsável e sustentável, bem como a preservação da cultura e da história e o respeito às diversidades e diferenças.
Valores	Ética; Excelência; Competência; Compromisso Social e Inovação.	Educação pública e gratuita; Gestão acadêmica democrática e participativa; Formação humana, reflexiva, crítica e laica; Pluralismo de ideias e concepções; Respeito às liberdades individuais; Respeito às diversidades e diferenças; Vedação a práticas institucionais de natureza político-partidárias; Igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos; Convivência ética com alunos, servidores e comunidade; Valorização e respeito ao servidor; Valorização da arte e da cultura; Cooperação permanente com instituições acadêmicas, nacionais e internacionais; Compromisso com a inovação e o desenvolvimento tecnológico; Compromisso com a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento e a justiça social; Compromisso com a inserção social e Compromisso com a eficiência e a eficácia da gestão pública.

Elaboração: o Autor (2025).

Como pode ser visto, particularmente no que se refere à missão e à visão dessas duas instituições, essas duas categorias estão próximas daquelas apontadas no Quadro 29, que trouxe a missão e a visão do ProfEPT. De certa forma, esse fato representa o respeito à diversidade institucional, ainda que os IF, o CP II e o CEFET-MG estejam sob a mesma base jurídica: a instituição da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com informações obtidas em uma das entrevistas, vale ainda destacar que foi apontada a necessidade de que as metas e estratégias do ProfEPT para o próximo quadriênio sejam mais sucintas. Mesmo que entre as atribuições do NAPE, para assessorar o CG e a CAN, esteja a de acompanhamento e execução nacional do PE do ProfEPT, a versão final e publicada deste documento apresentava, como informado, um alto número de potencialidades e fragilidades que abarcaram, além das três dimensões da avaliação da CAPES, outras categorias originadas do desmembramento dessas dimensões (ENTREVISTA 03).

Dessa forma, entendeu-se que o acompanhamento dessas metas foi afetado por outros fatores, como por exemplo, o calendário da Avaliação Quadrienal da CAPES (ENTREVISTA 04) e as ações que tiveram de ser adotadas e outras redirecionadas em virtude da pandemia. Dessa forma, houve a necessidade de sistematizar as ações elencadas no PE, processo caracterizado como metaavaliação. Assim, essa experiência foi tratada como exemplo para que o próximo PE seja mais condensado (ENTREVISTA 03).

Os direcionamentos trazidos pela CAPES apontam para a necessidade de aproximar a autoavaliação e o planejamento estratégico dos programas de PG. O “controle” dessa aproximação está no fato de que o PE dos programas será objeto de avaliação, conforme a Ficha de Avaliação, de todas as Áreas de Avaliação. Ao fomentar essa relação, a CAPES institucionaliza os objetivos do planejamento, conforme visto no início deste item. Dessa forma, a meu ver, essa aproximação tem a intenção de construir uma ponte entre as recomendações legais e as ações, decisões e atividades de gestão realmente efetuadas pelos programas de PG e levantadas pelo processo de autoavaliação¹²⁰.

Desse modo, ao analisar os documentos oficiais e os princípios que norteiam o NAPE, é possível observar que, desde sua criação e estruturação a atuação do núcleo foi concebida para promover um ciclo contínuo de aprimoramento, respaldado pelos processos de autoavaliação. Esse fato aponta e confirma o caráter formativo da avaliação conforme a teoria da avaliação de políticas públicas, vista na seção 2.1. Posto que o PE do ProfEPT representa as metas e estratégias, ele é resultado do diagnóstico

¹²⁰ Aqui estou, diretamente apoiado em Bryson, quando o ator aponta: “Os planejamentos estratégicos podem, por conseguinte, constituir uma ponte entre as declarações políticas legalmente exigidas e relativamente rígidas e as decisões e operações efetivas” (Bryson, 2012, p. 52, tradução própria).

realizado, que gerou informações para que o CG, a CAN e o próprio NAPE realizassem ações visando à melhoria do programa. Essas ações também confirmam o caráter formativo, conforme demonstrado pelas características deste tipo de avaliação, apresentadas no Quadro 1, no Capítulo 2.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

A cultura da avaliação, em particular aquela que caminha em direção ao que se entende como o cumprimento dos requisitos de eficácia, eficiência e efetividade de uma política pública, reforça a intenção de não só mostrar os resultados que visam atender às demandas da sociedade, mas também o problema ao qual a política está direcionada e pretende resolver, além de sua formulação, implementação e avaliação.

Assim, amparada por uma metodologia construída e baseada em suas finalidades e usos, a autoavaliação de uma política de educação superior de PG se torna uma ferramenta que auxilia na busca por responder a critérios específicos para a continuidade do programa, analisando, assim, as ações do Estado, de forma geral, e as ações institucionais, de forma particular, nesta área.

Por isso, o fato de um programa como o ProfEPT contar com um sistema próprio de autoavaliação, amparado por critérios estritamente objetivos, contrasta com a resistência ainda tão presente na Administração Pública no que se refere à avaliação. Esse processo qualifica as instituições associadas e os docentes que atuam no programa, pois a produção acadêmica é um critério avaliativo, pois, a titulação discente só é concluída com a submissão de artigo produzido em parceria com o docente orientador, o que amplia o escopo e a escala dessas produções.

Dessa forma, o acompanhamento de todas as ações e o posterior diagnóstico contribuíram para o fortalecimento do Programa. Isso ocorre de maneira mais densa em uma política educacional de PG, em que o processo contribuirá e dependerá diretamente da avaliação dos resultados do programa. Para uma política implementada em nível nacional, trata-se de uma ferramenta que responde não só aos beneficiários diretos, mas a todos os possíveis interessados, assim como ao próprio Estado.

Assim, a análise aqui apresentada, dos princípios orientadores do Sistema de Autoavaliação do ProfEPT, reconhece a importância não só desse sistema, mas, também desses princípios com a sua aproximação com parte da teoria trazida pela

disciplina de Avaliação de Políticas Públicas, fato que auxilia no desenvolvimento e melhoria constante da formação a qual o programa se propõe, com a finalidade de alcançar os resultados esperados e atendendo às particularidades de um programa de mestrado profissional.

Em síntese, a trajetória percorrida pelo NAPE no fortalecimento do planejamento estratégico e da autoavaliação reflete a busca pela consolidação de um modelo de gestão que privilegia a tomada de decisões colegiada e a participação ativa da comunidade acadêmica. Essa maturidade institucional alcançada, representada pelas potencialidades e fragilidades do programa, indica que o ProfEPT pode se afirmar como um espaço de formação comprometido com os desafios atuais da educação profissional e tecnológica.

Outro aspecto que merece destaque é o compromisso do NAPE com a valorização da participação de coordenadores, docentes, discentes e egressos. Dessa forma, o núcleo amplia o horizonte de análise e assegura que as decisões tomadas reflitam as necessidades e expectativas da comunidade acadêmica. Essa prática democrática não apenas enriquece o planejamento estratégico, mas também contribui para a construção de um programa que prioriza a equidade e a qualidade, respondendo, de forma proativa, às exigências de um mundo em constante transformação.

Ademais, a análise detalhada do NAPE permite reconhecer sua função como um catalisador da integração entre as metas institucionais e as práticas acadêmicas do ProfEPT. Por meio de ferramentas e metodologias de planejamento estratégico, o núcleo não apenas organiza as metas e estratégias do programa, mas também fomenta uma visão sistêmica sobre os pontos nos quais o programa deve direcionar as suas ações, tendo em vista o processo de avaliação oriundo da CAPES. Por fim, as particularidades de cada uma das 40 (quarenta) IA são respeitadas e articuladas entre si e com os atores envolvidos na implementação da autoavaliação. Essa abordagem integrada fortalece a identidade do programa, ao mesmo tempo em que assegura a adaptação necessária para lidar com os critérios de avaliação externa, garantindo a melhoria contínua das práticas pedagógicas e de gestão, e promovendo a evolução da qualidade do programa.

7 AVALIAÇÕES CAPES: APCN, QUADRIENAL E VISITA DE ACOMPANHAMENTO

A avaliação realizada pela CAPES exerce papel central para a qualidade e consolidação dos programas de PG no Brasil. Esse processo vai além da análise de indicadores, assumindo uma função de regulação e de orientação que influencia diretamente a estruturação e a qualidade acadêmica dos programas avaliados. No caso do ProfEPT, essa influência é particularmente marcante, visto que se trata da primeira avaliação quadrienal à qual o programa é submetido e pelo fato de ser um programa nacional e interinstitucional, o que traz desafios específicos tanto para a gestão quanto para o atendimento das exigências da CAPES.

Desde a proposta inicial apresentada, o ProfEPT precisou demonstrar sua relevância e viabilidade para ser aprovado. Posteriormente, na Avaliação Quadrienal e na Visita de Acompanhamento, os resultados apontaram pontos de alteração e fragilidades que requereram ações concretas de reestruturação para a melhoria do programa¹²¹. Cada etapa avaliativa representou não apenas uma análise do desempenho do programa, mas também um marco orientador para a definição de estratégias que visassem garantir sua permanência, relevância e impacto no contexto em que o ProfEPT está inserido e no próprio SNPG.

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da APCN, da Avaliação Quadrienal e da Visita de Acompanhamento, destacando-se, ao final de cada seção secundária, os impactos dessas avaliações na gestão do Programa¹²².

7.1 A AVALIAÇÃO DA APCN

O regramento legal vigente à época da submissão da proposta do ProfEPT – a Portaria n.º 193, de 4 de outubro de 2011, emitida pela CAPES – o qual fixava as normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado, indicava que

¹²¹ A Visita de Acompanhamento acontece por recomendação constante no resultado da APCN, da Avaliação Quadrienal, em caso de denúncia ou para acompanhamento. Esta informação consta no próprio modelo do documento. Não foi possível encontrar algum regramento específico que tratasse desses motivos elencados. Neste sentido, o resultado da Visita de Acompanhamento será tratado na sequência e na mesma seção da Avaliação Quadrienal, de acordo com o quesito avaliado.

¹²² Essas análises, em forma de comentários, não representam um processo de meta-avaliação. Com a leitura destes três relatórios, o que se pretendeu fazer foi uma comparação entre o teor desses documentos e o que foi proposto na APCN.

Art. 2º. [...] § 1º São requisitos gerais aplicáveis às propostas de cursos novos submetidas à avaliação da CAPES: I - adequação ao plano de desenvolvimento institucional da proponente e comprometimento dos dirigentes da instituição com a iniciativa; II - clareza e consistência da proposta, que deve apresentar indicadores que comprovem: qualificação do corpo docente, adequação das áreas de concentração e projetos de pesquisa, adequação da estrutura curricular com respectivas ementas de disciplinas, explicitação dos critérios de seleção de alunos e justificativas para o perfil da formação profissional pretendida e o estágio de desenvolvimento da área no País; III - competência técnico-científica para a promoção do curso, demonstrando que a proposta foi precedida da formação e maturação de grupos de pesquisa com produção intelectual relevante, em termos quantitativos e qualitativos, e em condições de assegurar a formação dos alunos nas áreas de concentração previstas; IV - quadro de docentes permanentes que, em número, regime de dedicação ao programa e qualificação acadêmica, permita assegurar a regularidade e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação; V - infraestrutura de ensino e pesquisa adequada para o desenvolvimento das atividades previstas, no que se refere a instalações físicas, laboratórios, facilidades experimentais e biblioteca; VI - infraestrutura e acesso a equipamentos de informática atualizados, à rede mundial de computadores e a fontes de informação multimídia para os docentes e discentes; VII - infraestrutura de secretaria e apoio administrativo (Brasil, 2011).

Como pode ser visto, a Portaria trata, especificamente, de proposta enviada por uma única instituição. Na leitura de todo o regramento, não é visualizada menção à proposta formulada por múltiplas instituições, ou seja, oferta em associação ou em rede. Esse fato aponta para a especificação trazida pelo ProfEPT, que resultará em pontos específicos da avaliação da APCN. Ainda de acordo com este regramento,

Art.9º A avaliação das propostas de cursos novos compreende 3 (três) etapas: § 1º Primeira etapa: análise técnica realizada pela Diretoria de Avaliação, relativa às exigências formais e documentais estipuladas. Caso estas exigências não sejam atendidas, a proposta será desqualificada; § 2º Segunda etapa: análise de mérito, seguida de emissão de parecer detalhado sobre a proposta, realizada pela Comissão de Área correspondente, sendo facultada a solicitação de parecer "ad hoc". Nesta etapa é facultado à área de avaliação solicitar diligência documental, diligência de visita ou ambas, para obter esclarecimentos sobre aspectos específicos relativos ao mérito da proposta, antes de emitir o parecer relativo a esta segunda etapa. Por ocasião da diligência, será admitida a juntada de relatórios e outros documentos, obrigatória e exclusivamente por meio do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos; § 3º Terceira etapa: análise pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da proposta e do parecer da área, previsto no § 2º deste artigo, seguida de parecer final. Nesta etapa é facultado ao CTC-ES solicitar diligência à área, diligência documental, diligência de visita para obter esclarecimentos sobre aspectos específicos relativos ao mérito da proposta, antes de emitir o parecer final. Durante a diligência será admitida a juntada de relatórios e outros documentos, porém obrigatória e exclusivamente por meio da utilização do Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (Brasil, 2011, destaques no original).

O resultado da avaliação, expresso em parecer, tinha como base as etapas descritas, no segundo e terceiro parágrafos expostos, na citação acima. Deste

resultado caberá, somente, pedido de reconsideração se forem positivas as avaliações desses mesmos dois parágrafos. Isso significa que, se as exigências iniciais não forem atendidas, o pedido de reconsideração não será aceito. Nessa sequência,

Art. 14 A avaliação dos pedidos de reconsideração compreende três etapas: § 1º Primeira etapa: análise técnica realizada pela Diretoria de Avaliação relativamente às exigências formais e documentais estipuladas, que uma vez não atendidas determinarão a eliminação do pedido de reconsideração; § 2º Segunda etapa: análise pela Comissão de Área sobre o pedido de reconsideração, seguida de emissão de parecer. Nesta etapa não haverá diligência documental, ou diligência de visita; § 3º Terceira etapa: análise pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) sobre o pedido de reconsideração e parecer da área sobre o mesmo. Nesta etapa não haverá diligência documental ou diligência de visita (Brasil, 2011, destaque no original).

Esse instrumento também apontava que a APCN deveria atender aos critérios e parâmetros específicos da área de avaliação à qual o curso está vinculado. Como informado, o ProfEPT está vinculado à Área de Ensino. No documento “Orientações para novos APCNS – 2012”, as recomendações para os mestrados profissionais estavam relacionadas aos seguintes tópicos: a) Proposta do curso; b) Corpo docente; c) Atividade de pesquisa; d) Produção intelectual; e) Infraestrutura de ensino e pesquisa; e f) Outras observações (Brasil, 2012)¹²³.

A princípio, o resultado da avaliação da APCN foi publicado tendo como quesitos, aqueles constantes no Quadro 15 – Capítulo 3, item 3.4.1: a) Condições asseguradas pela instituição; b) Proposta do Curso; c) Corpo docente e d) Produção. Nesta etapa avaliativa, a Comissão Avaliadora deve responder a perguntas específicas relacionadas a cada um desses quesitos. No caso do ProfEPT, a avaliação da APCN contou, também, com diligências documentais e de visita. A seguir, apresento cada um desses quesitos, suas respectivas perguntas e parecer final.

7.1.1 Condições asseguradas pela instituição

Como informado, as duas perguntas que a Comissão de Avaliação deve responder, neste quesito, são: 1) a proposta contém indicadores de que a instituição está comprometida com a implantação e o êxito do curso? e 2) o programa dispõe da

¹²³ A partir deste ponto, faço referência a este documento utilizando a nomenclatura Orientações 2012.

infraestrutura essencial para o adequado funcionamento do curso? (tal como instalações físicas, laboratórios, biblioteca, recursos de informática, entre outros).

De acordo com a Ficha de Avaliação, essas duas questões foram respondidas positivamente. A apreciação aponta que houve comprometimento das instituições com a implantação e o êxito do curso, por meio de

documentos institucionais confirmatórios do engajamento nos diversos níveis; explicitação do interesse estratégico deste Mestrado para o pleno desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; compromisso de que cada Instituição Associada, proverá no mínimo um laboratório para pesquisa destinado aos alunos do programa, adequado às ações de experimentações dos produtos educacionais de cada pesquisa; rede de bibliotecas ligadas à rede mundial de computadores e com acesso ao portal de periódicos CAPES (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN)

Neste item, surge a primeira distinção quanto à oferta, naquele momento, realizada por diversas instituições. Como não havia a possibilidade de conferência *in loco* da infraestrutura das instituições participantes, e que, o preenchimento do campo “Infraestrutura” se restou incompleto, os pareceristas apresentaram questionamento quanto a este quesito. Em decorrência disso, houve a necessidade de diligências com documentos e de visita, o que resultou positivo após esclarecimentos, como segue:

A sede do programa dispõe de salas para a secretaria e coordenação e para docentes. Há salas para discentes, equipadas com computadores em rede. Há também salas de aula exclusivas para pós-graduação e uma biblioteca. Cada instituição envolvida também dispõe de infraestrutura adequada (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN).

Um ponto importante deve ser considerado neste momento. Na APCN, os proponentes indicaram que a sede do programa seria em Brasília, no Distrito Federal. De antemão, aponto, aqui, que esse foi um dos questionamentos realizados durante a avaliação da proposta. A princípio, a mudança representava mais uma questão de gestão do que propriamente uma alteração no desenho do programa¹²⁴.

Esse primeiro quesito representou, então, o atendimento aos V e VII requisitos gerais da CAPES e ao item “e”, do documento orientador de APCN, da Área de Ensino, conforme citado anteriormente, sem gerar impacto no desenho da proposta.

7.1.2 Proposta do curso

¹²⁴ Esta mudança é melhor retratada no item 7.1.5.

De acordo com as Orientações 2012, os MP “destinam-se principalmente a professores da educação básica em exercício, mas é possível oferecê-los a profissionais que atuam em contextos não-formais ou informais de ensino”. Os MP devem ter como foco a “aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (Brasil, 2012, n. p.).

Ainda de acordo com este documento, as disciplinas ofertadas em um MP devem estar direcionadas ao ensino e relacionadas à área pretendida/atendida pelo curso e que

as disciplinas de natureza pedagógica e epistemológica devem focar a aprendizagem, a natureza do conhecimento, as novas abordagens ao ensino, subsidiando a elaboração de estratégias e recursos instrucionais inovadores a serem implementados em sala de aula. Ao mesmo tempo, devem estimular os professores a refletir sobre sua prática profissional, de forma a mudar suas representações sobre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento (Brasil, 2012, n. p.).

Um outro requisito é que o acompanhamento da prática profissional deve ser item obrigatório para a integralização curricular nos MP da Área de Ensino. O objetivo desse acompanhamento “é que o orientador tome conhecimento da realidade da escola ou ambiente de trabalho de seu orientando de modo que, em parceria, possam levantar questões a serem estudadas e assim contribuir efetivamente para a melhoria do ensino no país” (Brasil, 2012, n. p.).

Então, o item de avaliação deste quesito está contido na seguinte pergunta: a proposta é adequadamente concebida, apresentando objetivos, áreas de concentração, linhas de pesquisa e estrutura curricular bem definidos e articulados entre si e com a formação e o perfil do egresso pretendidos?

A apreciação aponta que a qualidade da redação e o embasamento da proposta são satisfatórios, e que as disciplinas descritas estão bem articuladas, apresentando ementas claras, bibliografias atualizadas e carga horária adequada. No entanto, alguns pontos demandaram esclarecimentos adicionais. O primeiro deles refere-se ao público-alvo do ProfEPT. No parecer, consta a seguinte análise:

um ponto a esclarecer refere-se à “reserva de mercado” da proposta, que direciona todas as suas vagas exclusivamente para **docentes da própria rede de educação profissional**, tal como expresso no **objetivo do curso no formulário e no regimento [...]** ainda que a justificativa tenha sido apresentada (mais de 8 mil docentes na rede sem a formação de mestrado e insuficiência

de vagas no Sistema Nacional de Pós-Graduação e ausência de programa no escopo e na escala demandados), não foi apresentada a base legal para que instituições públicas destinem suas vagas a um único segmento dentre os possíveis interessados. Seria compreensível que as vagas fossem priorizadas para os docentes da rede, mas a destinação exclusiva pode não ter o necessário embasamento legal e necessita esclarecimento adicional, solicitado em diligência (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN, destaques no original, negritos próprios).

Outro ponto observado foi a falta de relação entre alguns projetos apresentados e as linhas de pesquisa. A avaliação apontou que

espera-se um delineamento coerente nos projetos, que possa levar à construção de conhecimentos relacionados às linhas de pesquisa e áreas de concentração do Programa. Tal expectativa se justifica porque o MP não fornece apenas formação no percurso de sua matriz de disciplinas (para isso bastaria uma especialização lato sensu), mas essencialmente no componente formativo da pesquisa aplicada, que caracteriza os MP para que produzam produtos aplicáveis no Ensino (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN, destaque no original).

Dessa constatação, as diligências indicaram que houve uma organização e agrupamento dos projetos individuais em quatro macroprojetos: a) Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais na EPT; b) Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT; c) História e memórias no contexto da EPT; e d) O currículo integrado na EPT.

Os outros apontamentos estavam relacionados ao título de uma das disciplinas, à necessidade de uma descrição e justificativa mais claras da Linha de Pesquisa "Gestão e Organização do Espaço Pedagógico em EPT" e a um projeto que não fazia relação com o proposto. Um outro ponto questionou a presença de um representante da CAPES no CG. Como essa informação não constava na APCN, resta entender se essa representação constava no regimento ora apresentado, ao qual não tive acesso. Após a diligência, houve a retirada dessa representação. Dessa forma, a comissão responde positivamente ao item de avaliação, considerando a proposta adequada para aprovação.

7.1.3 Dimensão e regime de trabalho do corpo docente

O requisito essencial exigido para o corpo docente de um MP da Área de Ensino é a titulação de doutorado com formação ou atuação na área de Ensino e em outros campos do conhecimento, além de experiência comprovada em orientação de trabalho

de conclusão de curso, como iniciação científica, iniciação à docência, dissertação ou tese, apresentação de pelo menos um produto educacional e uma média anual de uma publicação em periódico na Área de Ensino, nos últimos cinco anos (Brasil, 2012)¹²⁵. Dessa forma, a pergunta a ser respondida pela comissão avaliadora é: o número e dedicação ao Curso dos docentes, especialmente daqueles com tempo integral na instituição, é suficiente para dar sustentação às atividades do curso, consideradas as áreas de concentração e o número de alunos previstos?

Com 168 docentes permanentes indicados, a previsão exposta na APCN é que a cada processo de seleção fossem ofertadas 400 vagas entre as 20 instituições. A totalidade dos docentes dispunha de 40 horas semanais na instituição e entre 15 e 20 horas para o ProfEPT. Considerando esses números, a comissão indica que a relação entre discente e docente orientador poderia ser considerada suficiente, “se o corpo docente fosse bastante experiente”. Do total dos docentes, dezoito não tinham experiência em orientação e 48 não estavam vinculados a projetos. A parte final deste quesito indica que,

tendo em vista o interesse estratégico do CONIF, é possível a revisão da proposta, com a eventual exclusão destes docentes que não cumprem os critérios de inclusão, bem como a vinculação de todos os docentes a projetos, motivo pelo qual a diligência documental para este ponto também está indicada (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN).

Com o encaminhamento indicado, embora a diligência tenha considerado os esclarecimentos satisfatórios, cinco docentes e duas instituições foram excluídos da proposta. A exclusão dos docentes se deu pela falta de experiência em orientação, e a das instituições foi motivada por terem sido consideradas “polos embrionários, com dois docentes que não possuíam experiências com orientações e, por ter um número reduzido de docentes” (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN). Com relação à vinculação a projetos, todos os docentes foram vinculados aos quatro macroprojetos. Para atendimento total deste quesito, foram exigidas as cartas de anuência à decisão da comissão quanto à exclusão das duas instituições, o que foi atendido. Assim, a resposta ao item 3 foi positiva, resultando na recomendação de aprovação da proposta.

¹²⁵ O complemento indicado no documento para “publicação em periódico” inclui livro ou capítulo de livro, desde que sejam de interesse da Área de Ensino ou em suas respectivas áreas de origem.

7.1.4 Produtividade docente e consolidação da capacidade de pesquisa

A princípio, o documento Orientações 2012 traz como recomendação para este quesito, somente a informação já trazida no item anterior, qual seja: apresentação de um produto educacional e uma média anual de uma publicação em periódico na Área de Ensino. Assim, o item avaliativo está contido na seguinte questão: o programa conta, especialmente no que se refere ao seu Núcleo de Docentes Permanentes, com grupo de pesquisadores com maturidade científica, demonstrada pela sua produção nos últimos cinco anos, e com nível de integração que permitam o adequado desenvolvimento dos projetos de pesquisa e das atividades de ensino e orientação previstos?

As indicações dos docentes que fariam parte do ProfEPT apresentaram uma ampla gama de produções bibliográficas e técnicas, refletindo a diversidade esperada de um programa que contava com 168 docentes. No entanto, ao examinar as contribuições individuais, a comissão identificou que 23 docentes não apresentaram produção de artigos e 13 não possuíam publicações nem mesmo em períodos anteriores. Além disso, sete docentes não registraram capítulos em livros e, em um caso específico, não havia trabalhos completos em anais de eventos, mas que esse docente contava com produção técnica registrada, destacando a relevância desse tipo de contribuição para os MP em Ensino, como visto no item anterior.

A produção técnica, especialmente valorizada na área de Ensino, é um aspecto que merece destaque. Apenas dez docentes não registraram nenhuma forma de produção ou serviço técnico, enquanto 64 não apresentaram produtos considerados relevantes para a área. Esses dados indicam lacunas em segmentos específicos de produção, mas reforçam que a maior parte do corpo docente indicou, de forma significativa, produções técnicas alinhadas às exigências para um MP da Área de Ensino¹²⁶.

¹²⁶ A Área de Ensino aponta como exemplos de produtos: Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.); Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, etc.); Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); Material interativos (jogos, kits e similares); Atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividades de divulgação científica e outras) (Brasil, 2012, n. p., destaques no original).

De forma geral, os pareceristas apontaram que a análise das produções, tanto bibliográficas quanto técnicas, revelou que o corpo docente indicado para o ProfEPT atendia aos requisitos mínimos de qualidade necessários para a implementação do programa, embora tenham sido apontados os números de docentes que não atendiam às exigências da CAPES. O conjunto das produções refletiu a solidez acadêmica e técnica do grupo, evidenciando que a proposta está alinhada aos critérios exigidos para MP. Com o parecer deste item, não foi necessário indicar diligências.

7.2 AVALIAÇÃO QUADRIENAL

A Avaliação Quadrienal realizada pela CAPES é o principal mecanismo de monitoramento e aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação no Brasil, incluindo o ProfEPT. Esse processo, além de avaliar os resultados acadêmicos e institucionais, também verifica o alinhamento do programa aos objetivos estabelecidos, sua missão, seu desempenho na formação discente e sua contribuição para a sociedade. No caso do ProfEPT, a Avaliação Quadrienal assumiu especial relevância, considerando o caráter inovador do programa, como um mestrado em rede, voltado para a EPT, por ser a primeira a qual o programa foi submetido.

Os critérios aplicados pela CAPES contemplam uma análise ampla, dividida em três grandes quesitos: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Cada um desses aspectos é avaliado de acordo com o atendimento que lhes é dado, considerando a estrutura, a organização, o planejamento, a produção acadêmica e os reflexos das atividades do ProfEPT nos contextos institucionais e sociais. Essa metodologia permite identificar tanto os avanços quanto os desafios a serem enfrentados para garantir a qualidade, a relevância e a permanência do programa no SNPG.

A avaliação do ProfEPT pela CAPES revelou alguns pontos importantes e outros de melhoria que orientaram as ações estratégicas para o fortalecimento do programa. Além de validar e destacar pontos relacionados à implementação inicial, os resultados da avaliação quadrienal também apontaram caminhos para a consolidação da implementação madura do programa e de práticas que assegurem a formação de profissionais alinhados às demandas da RFEPCT, fornecendo subsídios para a qualidade e para o impacto do programa na sociedade.

A seguir, são apresentados os pontos mais importantes apontados pela

Comissão de Avaliação para cada um dos três quesitos avaliativos e seus respectivos itens e subitens¹²⁷.

7.2.1 Programa

De acordo com a Ficha de Avaliação do ProfEPT, a avaliação deste quesito levou em consideração os seguintes itens:

1) aderência e articulação da área de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do Programa; 2) perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa; 3) Planejamento estratégico do Programa e sua articulação com o Planejamento Estratégico da Instituição; e 4) autoavaliação do Programa, com foco na formação discente e produção intelectual (Brasil, 2022, p. 1).

Assim, a avaliação apresenta uma análise sobre a organização e a estruturação do ProfEPT, destacando aspectos como sua área de concentração, linhas de pesquisa, disciplinas e objetivos¹²⁸. De forma pontual, a Comissão aponta a inconsistência de que a distribuição das disciplinas pelas linhas de pesquisa não estar devidamente explicitada nos relatórios do programa, embora seja perceptível a relação entre as disciplinas e essas linhas. Além disso, foi apontada uma lacuna na proposta em relação às disciplinas eletivas que são ofertadas a distância, que, mesmo tendo sido mencionadas, não são detalhadas em profundidade. Dessa forma, de acordo com esse apontamento, a falta de clareza e organização compromete a compreensão da relação do percurso formativo proposto e da articulação dos componentes curriculares com as linhas de pesquisa do programa.

A análise sugere que o ProfEPT direciona as suas ações quando aponta que

os objetivos do Programa estão focados para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Isso indica que assume um viés mais internalista para formar os quadros RFEPCT que atuam nos diversos níveis das IA, priorizando a formação nos aspectos pedagógicos da**

¹²⁷ Para complemento da informação já contida no Quadro 16, no Anexo 1 é apresentada a Ficha de Avaliação da Área de Ensino, com as definições e comentários sobre o(s) quesito(itens). Ainda, para um melhor acompanhamento da análise apresentada, sugere-se a consulta, em paralelo, ao referido documento através do *link*: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf.

¹²⁸ O item avaliativo deste quesito, de forma complementar, é composto pela seguinte descrição: “1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa” (BRASIL, 2020, n. p.).

educação, o que pode ser notado na relação de disciplinas ofertadas, das linhas de pesquisa descritas e dos objetivos apresentados (Brasil, 2022, p. 2, destaque próprio).

De acordo com a Comissão, esse direcionamento pode limitar o alcance dos propósitos mais amplos de um programa *stricto sensu*, que geralmente visa à produção de conhecimento científico e à inovação em uma perspectiva mais universal. Dessa forma, como reflexo dessas limitações, o subitem 1.1.1 recebeu o conceito "regular", indicando a necessidade de maior alinhamento entre os objetivos conceituais de um programa de PG *stricto sensu* e a execução prática do programa, especialmente no que tange à organização de seus componentes curriculares.

O trecho destaca que a Linha de Pesquisa 2 do ProfEPT foi reformulada em 2018 para ampliar seu escopo temático, mas continua com foco instrumental na complementação pedagógica para docentes das IA. A organização curricular inclui disciplinas obrigatórias, as quais são oferecidas por todas as IA, e eletivas, realizadas integralmente a distância via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹²⁹. Embora as disciplinas obrigatórias apresentem atualização nas referências, as eletivas nem sempre refletem essa renovação, apesar de abordarem temas contemporâneos relevantes. Contudo, a Comissão considera que ainda não está consolidado um caráter mais robusto e transformador típico de programas *stricto sensu*, justificando a atribuição do conceito "regular" ao subitem 1.1.2.

Já para o item 1.1.3, o qual foi atribuído o conceito "fraco", a Comissão aponta que

o público-alvo do Programa são **os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Entretanto, nota-se que o ProfEPT tem atuado na formação de mestres que não pertencem aos quadros da RFEPT, sendo esses últimos a maior parte dos egressos. Isso implica no distanciamento dos seus objetivos originais como Rede (Brasil, 2022, p.3, destaque próprio).

Quanto à infraestrutura do ProfEPT, avaliada no quesito 1.1.4, a Comissão indica o conceito "muito bom". Considerada adequada para as necessidades de ensino, pesquisa e administração do programa, a infraestrutura, nas IA, conta com laboratório de informática, acervo bibliográfico, sala de aula e secretaria. O CG e a CAN contam com colaboradores para a gestão administrativa. A Comissão destaca a

¹²⁹ Linha de Pesquisa 2: "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)"

utilização da plataforma virtual AVA também para ações de formação continuada do corpo docente, para alinhamentos conceituais e para disponibilização de documentos.

Quanto ao acompanhamento da prática profissional supervisionada no ProfEPT, ele é realizado por meio dos componentes "Prática de Ensino Orientada" e "Prática de Pesquisa Orientada", que visam garantir a conexão entre as pesquisas e os produtos educacionais. No entanto, a Comissão apontou que essas disciplinas não são obrigatórias, o que, conforme indicado pela Plataforma Sucupira, pode resultar que as mesmas não sejam cursadas pelos discentes. Além disso, o programa não detalha como ocorre o acompanhamento *in loco* dos mestrandos durante essas práticas, comprometendo a supervisão de atividades essenciais para a criação do produto educacional que embasa as dissertações. Dessa forma, foi atribuído o conceito "regular" para o subitem 1.1.5.

Para o segundo item avaliativo do quesito programa, apresento os resultados de forma bem resumida, pois, a princípio, trata-se de análises mais pontuais do que as encontradas em outras análises de outros quesitos. A Comissão apontou que, no quadriênio 2017-2020, o ProfEPT contou com 519 (quinhentos e dezenove) docentes permanentes, todos com doutorado, com carga horária média de dedicação ao programa de 15 (quinze) horas, o que resultou no conceito "muito bom" no subitem 1.2.1. Esse mesmo conceito foi atribuído ao subitem 1.2.2, pois cerca de 87% dos docentes atuam exclusivamente no Programa, o que mostra uma estabilidade.

Já para o subitem 1.2.3, o conceito atribuído foi "regular", pois, apesar de a Comissão reconhecer a diversidade de áreas de doutoramento, com destaque para 147 doutores em Educação e 31 em Ensino de Ciências/Matemática, e de que os docentes possuem uma relação direta com a área de concentração do programa, pois atuam, obrigatoriamente, como efetivos da RFEPCT, foi apontada a necessidade de distribuição equilibrada e aderência às linhas de pesquisa. Quanto ao subitem 1.2.4, cujo conceito foi "muito bom", a comissão entendeu que há relação do ProfEPT com a Educação Básica e Superior, tendo em vista que a oferta de cursos nessas etapas faz parte da natureza das instituições.

Quanto ao terceiro item avaliado, a Comissão considerou a avaliação do subitem 1.3.1 como "regular", pois, mesmo com a apresentação da carta de adesão, oriunda de todas as IA, e da indicação de metas de melhoria de infraestrutura e disponibilidade de recursos orçamentários, essas metas não estão claramente detalhadas. O mesmo conceito foi dado ao subitem 1.3.2, ainda que o programa tenha

realizado a sua primeira autoavaliação e a descrição de metas e estratégias. A Comissão entendeu que o ProfEPT não apresentou detalhes sobre essas metas e sobre como elas se desenvolveram.

Por fim, os dois últimos subitens avaliados, do primeiro quesito, receberam conceito “regular”. No subitem 1.4.1, além de destacar o papel do NAPE, com a criação do Sistema de Autoavaliação e a publicação do documento Relatório de Autoavaliação 2017-2020 e, ainda, a realização do Seminário Nacional de Autoavaliação, a Comissão destaca que,

entretanto, nesse processo de autoavaliação o Programa não apresentou a análise crítica em relação aos **objetivos** da Rede ProfEPT, o **seu público foco** e a efetiva atuação na **formação dos quadros internos**. Além do mais, também não apontou as fragilidades, como o acompanhamento *in loco* do discente na realização da fase empírica da investigação por meio dos Estágios Supervisionados, o que é próprio dos cursos de pós-graduação profissionais (Brasil, 2022, p. 5, destaques próprios).

Quanto ao subitem 1.4.2, há o destaque para a definição de “metas e estratégias para formação discente e docente e a produção intelectual a partir da política de autoavaliação desenhada” (BRASIL, 2022, p.5). Entretanto,

não apresenta como atuará para qualificar os quadros docentes/orientadores, que não são originários da Área de Ensino/Educação, em um processo de migração de suas pesquisas, uma vez que **o propósito da Rede ProfEPT é formar os quadros internos** no que se refere à qualificação pedagógica docente (BRASIL, 2022, p. 5, destaque próprio).

Considerando a distribuição da nota pelos respectivos pesos dos itens e subitens, o conceito geral para o quesito Programa foi “bom”. A atribuição deste conceito resultou em um pedido de reconsideração, o qual foi analisado pela Comissão de Reconsideração da Área de Ensino, que manteve os mesmos conceitos atribuídos pela Comissão de Avaliação.

7.2.2 Formação

No quesito Formação, foram avaliados os seguintes aspectos: a) a qualidade e adequação das dissertações do Programa em relação à sua área de concentração e às suas linhas de pesquisa; b) a qualidade da produção intelectual de seus discentes e egressos; c) o destino e a atuação dos egressos em relação à formação recebida e d)

a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente; e e) seu envolvimento nas atividades de formação no Programa (Brasil, 2022, p. 8). A base de dados utilizada para esta avaliação foi composta por informações provenientes do próprio programa e aquelas disponíveis na Plataforma Sucupira.

Tanto o subitem 2.1.1 quanto o 2.1.2 receberam o conceito “fraco”. Para o primeiro, foi considerada a quantidade de dissertações defendidas e sua vinculação às linhas de pesquisa. Das 8 (oito) dissertações analisadas, de todas as regiões em que o ProfEPT é ofertado,

duas (02) dissertações apontavam que desenvolveram apenas pesquisa documental e outra somente uso de questionários. Ademais, outra ainda não anexou a dissertação ou indicou o *link* de acesso, distanciando-se de orientações e metodologias indicadas para os mestrados profissionais. Quatro (04) das dissertações não eram derivadas da análise do Produto Educacional (PE) desenvolvido, ou seja, o PE apresenta-se como um material apensado à dissertação. Em todos os Resumos consta o Objetivo ou Problema da Pesquisa. Em uma das Dissertações não há desenvolvimento no capítulo sobre referenciais teóricos fundamentadores da pesquisa de mestrado (Brasil, 2020, p. 8).

Quanto ao segundo, da análise das bancas de defesa das dissertações que foram destacadas pelo programa, foi constatado que, embora em 2 (duas) delas não houvesse membro externo ao ProfEPT, “os membros eram qualificados em termos de formação, experiência, diversificação dos avaliadores e aderência à temática avaliada e todas as bancas foram constituídas por doutores” (Brasil, 2020, p. 8).

Para o segundo aspecto do quesito Formação, o subitem 2.2.1, de forma geral, a Comissão indicou divergência quantitativa entre o número de produções indicadas pelo programa e as encontradas na Plataforma Sucupira. Especificamente, das 24 produções destacadas, as quais envolviam discentes e egressos, docentes e discentes e docentes e egressos, todas “apresentaram relação com as áreas de concentração e as linhas de pesquisa” (Brasil, 2022, p. 9). Aqui, cabe uma citação do que foi exposto pela Comissão de Avaliação.

Contudo, foram analisadas 10 produções, conforme parâmetro estabelecido. O Programa relatou que o desequilíbrio quantitativo da produção em relação às linhas de pesquisa se deve ao fato de uma delas estar em processo de encerramento e à criação de uma nova linha, contudo não explicou a distância quantitativa das produções com participação de discentes e/ou egressos, algo prioritário na área de Ensino (Brasil, 2022, p. 9).

A princípio, a normativa que apresenta a especificidade do que será avaliado,

ou seja, a Ficha de Avaliação, aponta para a produção envolvendo discentes e egressos. Conforme foi apontado pela Comissão, esse foi o motivo para que o subitem fosse conceituado como “fraco”. Quanto ao subitem 2.2.2, ele é alcançado por meio de um cálculo que mostra a produção total ponderada. Esse subitem recebeu o conceito “bom”. Já o subitem 2.2.3, que recebeu o conceito “regular”, também obtido por meio de um cálculo, apresenta “a razão entre o número total de produções de discentes e titulados do PPG no quadriênio pelo Programa e o total de titulados no quadriênio mais os matriculados do último ano, nesse período” (Brasil, 2020, p. 9). Quanto ao subitem 2.2.4, a Comissão considerou “insuficiente” o percentual da produção técnica indicada pelo Programa, envolvendo discentes ou egressos, em relação à produção técnica total indicada.

No terceiro aspecto avaliado neste quesito, o subitem 2.3.1 é avaliado com o conceito “insuficiente”. Novamente, a Comissão cita a criação do NAPE e, também, a criação do Observatório ProfEPT, como plataforma de acompanhamento de egressos. Com a informação dada pelo programa, esse acompanhamento estava previsto para ocorrer futuramente, o que resulta na ausência de relatos sobre a realização de acompanhamento de egressos do Programa, no momento em que o ciclo avaliativo ocorria. O outro subitem avaliado, o 2.3.2, recebeu o conceito “bom” e teve como base a indicação de cinco casos exitosos de egressos. Esses casos estão relacionados à aplicabilidade imediata do produto educacional, à verticalização do ensino, com acesso ao doutorado, e à ascensão salarial. Já o subitem 2.3.3 recebeu o conceito “regular”, pois o ProfEPT, ao indicar a realização do Seminário Nacional de Autoavaliação, não apresentou detalhes de como os egressos foram envolvidos ou quais atividades participaram deste evento.

O quarto aspecto avaliado – a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa, teve como resultado o conceito “fraco”, para os subitens 2.4.1 e 2.4.2. Respectivamente, a Comissão destaca o crescimento do número de docentes permanentes em cada ano do quadriênio avaliado. Com base nesses números e nas produções indicadas, foi apontado que 20% delas não se enquadravam nos critérios estabelecidos pela Área de Ensino ou nas linhas de pesquisa do Programa. O segundo subitem aponta, por meio de um cálculo, a razão entre a pontuação dessas produções classificadas em estratos superiores de análise, em relação ao número total de docentes permanentes do Programa. Outros apontamentos estão relacionados à diferença entre o número dessas produções

bibliográficas e o número de produtos técnico-tecnológicos, e ao fato de que aproximadamente 20% dos docentes permanentes não indicaram produção a ser considerada no quadriênio. O terceiro subitem deste aspecto, o 2.4.3, resultou no conceito “insuficiente”.

Por fim, o último aspecto avaliado do quesito Formação – a qualidade e o envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa, está subdividido em quatro subitens. O primeiro deles, o 2.5.1, tem como resultado o conceito “bom”, pois apresentou o número de docentes cadastrados vinculados às turmas ofertadas, em cada ano, ainda que haja uma defasagem nesta relação. Esse mesmo conceito foi atribuído ao subitem 2.5.2, o qual aponta que, dos 519 docentes permanentes, aproximadamente 93% estavam com orientações vinculadas, em um universo de 1.888 matrículas ativas. O que resulta, também, que o número máximo de orientações não ocorre no Programa.

Com relação ao subitem 2.5.3, que recebeu o conceito “muito bom”, a Comissão aponta que 87% dos docentes permanentes atuam exclusivamente no ProfEPT, o que representa, conforme informado no subitem 1.2.3, uma relação direta com a área de concentração EPT. O último subitem que compõe o quesito Formação, 2.5.4, recebeu o conceito “fraco”, pois a Comissão indicou que aproximadamente 44% dos docentes permanentes não estavam associados aos 374 projetos cadastrados na Plataforma Sucupira pelo ProfEPT.

Assim como ocorreu com os resultados do quesito Programa, foi solicitado um pedido de reconsideração para o quesito Formação. A Comissão de Reconsideração da Área de Ensino repetiu o mesmo conceito atribuído pela Comissão de Avaliação.

7.2.3 Impacto na sociedade

A análise do quesito Impacto na Sociedade focou em como o ProfEPT tem contribuído para a inovação da produção acadêmica na área da EPT, nos impactos que o programa gera, em sua visibilidade e em sua inserção local, regional e nacional. Apesar de alguns pontos positivos, o relatório apontou a necessidade de fortalecer o diálogo entre as instituições associadas para maximizar os impactos locais e regionais.

Assim, o primeiro item a ser avaliado neste quesito é o impacto e o caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa. No subitem

3.1.1, a Comissão, ao analisar as dez produções indicadas, atribuiu o conceito “fraco”, pois metade delas não envolveu discentes e egressos, e uma estava vinculada à pesquisa realizada no mestrado. As demais estavam relacionadas à área, às linhas e aos projetos de pesquisa.

O segundo item trata do impacto econômico, social e cultural do programa. Para o subitem 3.2.1, o ProfEPT havia indicado a realização de dois simpósios, um seminário, ações em comunidades carentes e participação/organização de um colóquio. A Comissão atribuiu o conceito “fraco”, apontando que, embora o ProfEPT tenha uma ampla abrangência, não ficou evidente como as ações relacionadas à missão e ao perfil do Programa adotadas por cada uma das 40 IA contribuíram para o desenvolvimento da região onde estão inseridas.

Por fim, o terceiro item deste quesito, trata da internacionalização, inserção local, regional, nacional e visibilidade do programa. O subitem 3.3.1 é dividido em dois tópicos: a) internacionalização e b) inserção local, regional e nacional. Para o primeiro, foi atribuído o conceito “bom”. Na avaliação, a Comissão aponta que,

apesar de a missão do ProfEPT ser a **formação, em nível stricto sensu, de profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Tecnológica Federal**, em relação à **internacionalização**, identificam-se apenas algumas ações individuais realizadas por docentes do Programa, como o projeto bilateral Aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos: uma abordagem contemporânea através de uma cooperação técnica Brasil/Portugal; também a participação em uma banca de defesa de dissertação em Portugal (Brasil, 2022, p. 13, destaques próprios)¹³⁰.

Aqui retomo/repito um apontamento já trazido anteriormente. Na avaliação da APCN, com as diligências documentais e de visita, houve a indicação do público-alvo do ProfEPT. Quanto ao segundo aspecto, cujo conceito igualmente foi “bom”, ele foi baseado em dados informados pelo Programa, indicando a participação dos docentes permanentes em emissões de parecer de periódicos e de eventos, em corpos editoriais e sociedades científicas, bem como em projetos que relacionam a Educação Básica às pesquisas desenvolvidas no ProfEPT.

Quanto à visibilidade do Programa, exposta no subitem 3.3.2, que recebeu o conceito “muito bom”, a Comissão considerou que a página do ProfEPT é atualizada e atende as exigências do subitem. Já para o subitem 3.3.3, que trata do cadastro dos

¹³⁰ Justifico a utilização do destaque na palavra “internacionalização” nas considerações finais deste trabalho.

produtos e processos, o conceito atribuído foi “regular”. A Comissão considerou que, embora todos os produtos educacionais tenham sido validados por banca examinadora – uma das exigências apontadas pela Área de Ensino, alguns desses produtos não foram aplicados em condições reais ou apresentaram limitações de acesso, como *links* indisponíveis e ausência de registro em plataformas institucionais.

De forma geral, o quesito Impacto na Sociedade, considerando os pesos dos itens, recebeu o conceito “fraco”. Ao contrário dos outros dois quesitos anteriores – Programa e Formação, este quesito não foi objeto de pedido de reconsideração de avaliação.

7.3 VISITA DE ACOMPANHAMENTO

Como decorrência do resultado da Avaliação Quadrienal, foi indicada a visita de consultores ao Programa, que ocorreu nos dias 11 e 12 de agosto de 2023, sob a condução da Coordenadora Geral e da Coordenadora Adjunta dos MP, da Área de Ensino da CAPES. Essa visita resultou no documento Relatório de Visita de Acompanhamento (RVA), fundamentado em dados obtidos em reuniões com a Coordenadora Geral do Programa, representantes da Pró-Reitoria de Pós-Graduação do IFES, docentes, discentes e egressos.

O RVA foi dividido nas três dimensões de avaliação da CAPES – Programa, Formação e Impacto na Sociedade, além de um campo denominado “Outros Aspectos” e de outro denominado “Recomendações da Comissão de Visita”. Segundo este documento, em relação à primeira dimensão, foi destacada a necessidade de o ProfEPT resgatar os compromissos estabelecidos no APCN aprovado. Para isso, as consultoras apontaram que o aspecto central é a melhor definição do público-alvo e do perfil esperado dos egressos. Essa definição teria como objetivo assegurar que a formação pretendida pelo ProfEPT estivesse diretamente vinculada à prática profissional na EPT, garantindo, assim, a coerência entre a pesquisa desenvolvida e os pilares estruturantes do programa, incluindo sua área de concentração, linhas de pesquisa e os macroprojetos.

Além disso, constatou-se um número excessivo de docentes permanentes por IA, com recomendação de procedimentos para credenciamento e descredenciamento baseados na aderência ao programa. Ainda com relação ao corpo docente do Programa, a comissão indica a necessidade de limitar sua atuação em outros

programas de PG e de estabelecer o limite de 10 (dez) orientandos por docente. Também foi sugerida a revisão do processo seletivo, priorizando candidatos com vínculo com a EPT e exigindo justificativa da relação entre a formação pretendida e a prática profissional.

Por fim, nesta dimensão, a Comissão aponta que a autoavaliação do programa deve ser conduzida de forma coordenada, alinhando-se ao planejamento estratégico e ao PDI das IA. Destacou-se, ainda, a importância de refletir sobre a manutenção do número elevado de IA, considerando a possível sobreposição de cursos e concorrência pelo público-alvo.

Com relação à dimensão Formação, o RVA informa que os dados da Coleta CAPES de 2021 e 2022 apontam que alguns processos e produtos educacionais apresentaram baixa conexão com a prática e a reflexão sobre a EPT, o que foi reforçado pelos *feedbacks* dos discentes. Nesse sentido, a Comissão indica que a sugestão dos alunos para a criação de uma disciplina obrigatória voltada à elaboração desses produtos é pertinente.

Também foi evidenciado que a adequação das dissertações, processos e produções intelectuais pode ser aprimorada com uma definição mais clara do público-alvo no processo seletivo, conforme apontado anteriormente. A comissão aponta que, no momento da visita, havia discentes sem vínculo com a EPT, o que resultou em pesquisas não alinhadas ao campo. Além disso, foi indicado que encontros entre alunos ativos e egressos fossem realizados para estimular trocas e identificar afinidades entre os trabalhos, promovendo reflexões adicionais.

Com relação à dimensão Impacto na Sociedade, o RVA informa que a análise dos documentos fornecidos pela instituição e os relatos da visita evidenciaram impactos do programa na formação de recursos humanos. Um aspecto relevante levantado foi a sua contribuição para a interiorização da pós-graduação, podendo estimular a criação de novos programas para atender demandas específicas da Área de Ensino, alinhadas às realidades locais das IA. No entanto, é necessário que a produção intelectual esteja mais alinhada aos objetivos do programa, ao perfil esperado dos egressos e à modalidade profissional, garantindo maior coerência com a Área de Ensino.

Finalizando o RVA, com base na análise dos dados obtidos durante a visita, a comissão reforça os pontos já mencionados anteriormente e também recomenda uma reflexão sobre a linha de pesquisa “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT”, devido à baixa produtividade e ao reduzido número de docentes credenciados.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo abordou a relevância das avaliações realizadas pela CAPES no contexto do ProfEPT, um programa nacional e interinstitucional de MP. Inicialmente, a avaliação da APCN foi essencial para garantir a aprovação e implementação inicial do Programa, exigindo que fosse demonstrada sua viabilidade em termos de condições institucionais, proposta do curso, regime de trabalho e produtividade acadêmica docente. Esses critérios permitiram consolidar a capacidade de pesquisa e estabelecer as bases para o funcionamento do ProfEPT, indicando ajustes necessários para atender às diretrizes iniciais da CAPES.

Na sequência, foi apontado que a Avaliação Quadrienal aprofundou a análise nas três dimensões: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Esse processo identificou avanços e fragilidades, com destaque para a necessidade de redefinir o público-alvo e o perfil dos egressos, de modo a alinhar os projetos de pesquisa e os produtos educacionais às demandas práticas da EPT. As recomendações resultaram em uma nova estruturação da gestão e organização do ProfEPT.

Por fim, a Visita de Acompanhamento confirmou as orientações da Avaliação Quadrienal, reforçando a importância de ajustar o programa às demandas da CAPES e às necessidades da EPT. O relatório destacou a relevância de vincular projetos de pesquisa às demandas práticas do campo, bem como de adequar o perfil docente e o público-alvo às linhas de pesquisa. Em resposta, o ProfEPT promoveu mudanças significativas em sua estrutura e em seus processos seletivos, buscando atender às recomendações e fortalecer sua identidade enquanto um MP, conforme será visto no próximo capítulo.

8 INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES CAPES E AUTOAVALIAÇÃO NAPE NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROFEPT: DA FASE INICIAL À MATURIDADE DO PROGRAMA

Este capítulo discute a influência dos processos de avaliação CAPES e autoavaliação NAPE na implementação inicial e madura do ProfEPT, conforme percebido pela análise desses resultados, destacando, por meio de comparações com outras produções, como essa influência se deu, com o apoio da literatura trazida sobre avaliação de políticas públicas.

Primeiramente, é importante salientar que uma comparação entre o que ocorreu com o ProfEPT e outros programas de PG servirá apenas como um apoio, tendo em vista que se trata de um estudo de caso único¹³¹. Em segundo lugar, os resultados desta pesquisa e os de outros estudos empíricos são comparados, com o objetivo de alcançar um pequeno grau de generalização, considerando as particularidades do ProfEPT e dos programas que foram analisados nessas produções. A comparação mostrará que as influências dos resultados das avaliações na gestão e organização identificadas por esta pesquisa são semelhantes às influências identificadas por estudos empíricos anteriores.

As influências da avaliação CAPES e da autoavaliação NAPE serão apresentadas em sequência¹³². Esses resultados compreenderam ações que impactaram tanto o processo de implementação inicial quanto o processo de implementação madura. As ações adotadas na implementação inicial foram resultado da avaliação da APCN e alteraram pontos específicos do desenho original do ProfEPT. Quanto à implementação madura, os impactos vieram dos resultados da Avaliação Quadrienal, da Visita de Acompanhamento e da autoavaliação NAPE. Em paralelo,

¹³¹ Por esse motivo, as produções escolhidas para esta comparação serão aquelas que tenham como objeto de estudo programas específicos, ou um conjunto de programas. Como os critérios avaliativos foram incrementados a partir, especialmente, de 2013, as produções analisadas foram aquelas publicadas após esse ano. Esse recorte resulta em um número baixo de produções, tanto em artigos, quanto em teses e dissertações. No entanto, na leitura dos resumos dos artigos, um deles tratava da Área de Avaliação de Sociologia. Pelo fato do mesmo ser escrito pelos Coordenadores da Área, resolvi incluí-lo, tendo em vista as importantes considerações que o mesmo traz.

¹³² Os processos de avaliação aos quais o ProfEPT foi submetido seguem a seguinte ordem cronológica: avaliação APCN, em setembro de 2016; autoavaliação NAPE, em agosto de 2020; Avaliação Quadrienal, em setembro de 2022 e Visita de Acompanhamento, em agosto de 2023. Assim, as influências serão apresentadas em duas seções, subsequentes: a) influências da avaliação na implementação inicial do ProfEPT e b) influências das avaliações na implementação madura do ProfEPT.

reflito sobre a forma como os dois processos de avaliação foram conduzidos, à luz dos critérios de avaliação da implementação propostos por Chen (2015).

8.1 INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO APCN NA IMPLEMENTAÇÃO INICIAL DO PROFEPT

O ProfEPT destacou-se como uma iniciativa pioneira, articulando uma ampla rede nacional de IF. Conforme trecho da avaliação da APCN, “este seria o primeiro Mestrado Profissional em rede nacional que não foi explicitamente induzido ou trabalhado anteriormente no âmbito da CAPES (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN). Desde sua criação, o ProfEPT enfrentou desafios que resultaram em ajustes estruturais e estratégicos, essenciais para consolidar sua implementação inicial. Entre as principais mudanças ocorridas nessa etapa, destacam-se a substituição do CONIF pelo IFES como sede administrativa, a exclusão de duas Instituições Associadas e o aprimoramento dos editais de ingresso¹³³.

Essas transformações refletiram a capacidade de adaptação do ProfEPT frente às exigências da CAPES e às demandas de um programa em rede. A gestão administrativa, a manutenção da qualidade acadêmica e a inclusão de novos públicos por meio de processos seletivos aprimorados são exemplos de ações que reafirmam o compromisso do programa com a formação de profissionais qualificados. Este item apresenta e discute as implicações de cada uma dessas mudanças, evidenciando os desafios enfrentados, as soluções implementadas e os impactos positivos para a continuidade e o fortalecimento do ProfEPT como um MP da Área de Ensino.

A substituição do CONIF pelo IFES como sede do ProfEPT representou uma mudança estrutural significativa em sua gestão. A diligência da avaliação da APCN apontou que os MP em Ensino estão vinculados a sociedades científicas, com comitês diversos relacionados à proposta, ou em Universidades. (FICHA DE AVALIAÇÃO APCN). Mesmo sem acesso aos documentos que atenderam a essa diligência, foi

¹³³ Importante salientar que são raras as produções acadêmicas em formato de artigos, dissertações ou teses que tratam, especificamente, da APCN. Foram encontradas duas produções, a qual uma deriva da outra. A tese de Mircea Claro Moller foi apresentada em formato de 2 (dois) artigos, sendo que um deles já havia sido publicado antes da defesa e é encontrado no repositório de periódicos da CAPES. Com o auxílio de análises descritiva e estatística e agrupamento das propostas em variáveis, o objetivo deste artigo era “analisar os dados de submissão e aprovação da Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), do ano de 2019, propondo ações para o aprimoramento do processo avaliativo” (MOLLERI, BASTIANI, SOUZA; 2023, p. 17).

possível perceber que a mesma foi atendida. Essa mudança permitiu consolidar a gestão do programa em uma instituição que atendesse à solicitação e preservasse, contudo, a essência colaborativa e em rede do ProfEPT.

Em relação à exclusão de duas Instituições Associadas - IFNMG e IFRJ, fato que impactou o programa tanto em termos de abrangência geográfica quanto na composição de seu corpo docente, esta medida foi resultado do não atendimento dos critérios estabelecidos pela CAPES e pela Área de Ensino, incluindo a disponibilidade docente, o comprometimento com a qualidade acadêmica e a regularidade na produção técnica e científica. Embora a exclusão tenha representado uma perda para o caráter nacional do ProfEPT naquele momento, ela também demonstrou o rigor na manutenção dos padrões de qualidade exigidos para aprovação da APCN, garantindo que as IA estivessem alinhadas aos objetivos estratégicos do Programa.

O lançamento do edital da 1ª turma do ProfEPT foi um passo importante na história do programa, consolidando, em alguns aspectos, o que foi exposto até aqui, além da ideia inicial e da articulação institucional. Esse edital estabeleceu o modelo de ingresso, com a realização do ENA. Com a ampla divulgação nacional realizada e dos critérios de seleção, retomando a Tabela 3, mais de 18.000 candidatos se inscreveram para 401. Essa primeira seleção do programa também foi crucial para identificar ajustes necessários no processo seletivo, servindo como base para a consolidação das edições futuras.

No entanto, conforme já informado no item 5.3.1, essa primeira seleção teve uma divisão das vagas entre servidores da RFEPCT e ampla concorrência. Para este segundo grupo, não houve a solicitação de qualquer aproximação com o que a Área de Ensino recomendava até então^{134;135} Da mesma forma, os editais para ingresso nos anos de 2018, 2019, 2021, 2022 e 2023 também traziam essa mesma divisão de vagas e mesma orientação quanto à qualificação exigida dos candidatos de ampla concorrência¹³⁶. Em virtude da Avaliação Quadrienal da CAPES, essa divisão passou

¹³⁴ Os candidatos da categoria ampla concorrência, assim como a categoria servidores, deveriam comprovar serem portadores de diploma de curso superior ou declaração de conclusão de curso superior, devidamente reconhecido (ou revalidado) por órgãos competentes do Ministério da Educação.

¹³⁵ Como a segunda etapa da avaliação da APCN é realizada pela respectiva área a qual o programa pertence, o que ocorreu, no caso do ProfEPT, é que a Área de Ensino questionou a exclusividade das vagas para servidores da RFEPCT. Na entrevista realizada com um dos formuladores da proposta, me foi informado que, após o parecer da área, houve a indicação, então, para a divisão das vagas, resultando, assim, na oferta de metade das vagas para ampla concorrência.

¹³⁶ Não houve ingresso em 2020 em virtude da pandemia de Covid-19. Por esta mesma razão, a forma de seleção, para ingresso em 2022, foi a avaliação do Histórico Profissional e Acadêmico do candidato.

a ser melhor quantificada e qualificada.

Os editais subsequentes foram aperfeiçoados com base na experiência adquirida no primeiro processo de seleção. Alterações foram feitas tanto no formato do ENA quanto nos critérios de ingresso. Um exemplo deste segundo ponto está no fato de que, no primeiro edital, somente três das 18 IA indicavam a reserva de vagas¹³⁷. Já no edital seguinte, 26 das 36 IA indicavam a reserva de vagas. Nos processos de seleção de 2019 e 2020, quando o ProfEPT foi ofertado por 40 IA, respectivamente, 17 e 14 do total de IA reservaram vagas. Nos dois editais seguintes, visando ampliar a oportunidade de formação, todas as IA tinham algum tipo de reserva de vagas.

A trajetória percorrida entre o desenho do ProfEPT e a sua implementação inicial evidenciou o compromisso para iniciar a busca pela qualidade e o cumprimento das regras para o funcionamento do Programa. Dessa forma, então, a avaliação da APCN, conforme Chen (2015), assume uma postura de avaliação construtiva, onde, por meio de uma avaliação formativa, aponta o que precisa ser alterado, tendo como estratégia a solução de problemas, visando aprimorar o programa para a sua implementação inicial.

Como visto, o resultado da APCN forneceu informações sobre os pontos fracos da estrutura do programa ou, ainda, dos processos de e para a implementação. Embora o atendimento das diligências e as alterações realizadas na APCN tenham sido feitos de forma a garantir a aprovação da proposta, alguns desafios surgiram com a Avaliação Quadrienal, como será visto a seguir.

8.2 INFLUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL E AUTOAVALIAÇÃO NAPE NA IMPLEMENTAÇÃO MADURA DO PROFEPT

A Avaliação Quadrienal realizada pela CAPES, como apontado nesta seção secundária, representou para o ProfEPT um ponto crucial e decisivo de análise e reestruturação do programa, oferecendo informações e subsídios essenciais para o aperfeiçoamento das práticas formativas e para o alinhamento dessas práticas aos

¹³⁷ A recomendação que este edital e os subsequentes traziam era que as IA poderiam se pautar por critérios específicos locais para a reserva de vagas. As categorias dessas reservas eram: pessoas com deficiência; pretos, pardos e indígenas; quilombolas; pessoas trans (transexual, transgênero e travesti); migrantes e refugiados e povos tradicionais. Nos dois últimos editais – para ingresso em 2022 e 2023, uma IA fez uma reserva de vaga utilizando a categoria renda familiar.

critérios da Área de Ensino e do SNPG.

Um outro ponto a ser considerado é que a data de início de funcionamento do Programa, ou seja, a data da implementação inicial, coincidiu com o ano inicial do quadriênio da avaliação. A importância dessa relação está no fato de que o ProfEPT, partindo da aprovação da APCN, do reconhecimento e da autorização, precisou relacionar as suas ações de gestão e acadêmicas aos critérios da primeira Avaliação Quadrienal da CAPES e, ainda, no mesmo período, passar pelo processo de autoavaliação realizado pelo NAPE.

Nesse breve contexto, a Avaliação Quadrienal não apenas sinalizou os avanços e desafios do ProfEPT, mas também desempenhou um papel orientador, ajudando o Programa a construir e consolidar sua identidade como um MP de âmbito nacional. Ao articular as dimensões Programa, Formação e Impacto na Sociedade, os critérios avaliativos da CAPES serviram como referência para o aprimoramento do ProfEPT, apontando um caminho para a sua evolução alinhada às demandas de excelência acadêmica. Assim, este item trata, em sequência, dos impactos dessa avaliação na implementação madura do ProfEPT.

No quesito Programa, a mudança fundamental esteve atrelada ao público-alvo. A princípio, esse direcionamento já havia sido levantado na avaliação da APCN. É importante retomar que, na apresentação da proposta via APCN, o ProfEPT indicou que o público-alvo seria composto por servidores da RFEPCT. De acordo com informação obtida em entrevista, esse direcionamento vinha do entendimento do próprio CONIF em fomentar um espaço de formação interna (ENTREVISTA 01), que, como visto, acabou não ocorrendo diante da recomendação trazida pela Comissão na avaliação da APCN, a qual indicou a mudança desse direcionamento devido à falta de instrumentos legais que o apoiasse, ampliando, assim, o público-alvo para docentes externos à RFEPCT.

No entanto, nos documentos consultados, o objetivo geral do ProfEPT e um de seus objetivos específicos indicavam os profissionais da RFEPCT como público-alvo ¹³⁸. Isso ficou evidente pelo fato de que, nos cinco primeiros processos seletivos de entrada no Programa, metade das vagas foi reservada à ampla concorrência e a outra metade, aos servidores da RFEPCT. A exigência para os candidatos da categoria ampla concorrência era, em todos esses editais, ter formação em nível de

¹³⁸ Os documentos consultados, denominados de “Anexo ao Regulamento” foram publicados em outubro/2015; novembro/2017 e junho/2018.

graduação.

Nessa direção, uma das perguntas feitas aos representantes da formulação e da gestão do ProfEPT, nas entrevistas realizadas, estava relacionada ao cumprimento de seus objetivos. No momento da formulação da proposta, foi feita uma consulta ao então Diretor de Avaliação da CAPES a respeito do público-alvo do ProfEPT. A resposta a esta demanda foi que o público do Programa deveria ser interno. Após a avaliação da proposta pela Área de Ensino, que questionava o direcionamento das vagas, houve o atendimento da diligência da APCN, como já visto no item 7.1.2.

No entanto, ainda que tenha ocorrido a qualificação do público-alvo do ProfEPT, após a Avaliação Quadrienal da CAPES, o representante do grupo de formuladores aponta que o Programa atinge os seus objetivos, tendo em vista que sua formulação se baseava em normativas legais, como as portarias CAPES e MEC, e nos próprios documentos da Área de Ensino (ENTREVISTA 01). Da mesma forma, a pessoa representante da gestão do Programa também entende que ele cumpre seus objetivos, pois as pesquisas realizadas estavam articuladas aos processos formativos para o trabalho relacionados à formação profissional, visando atender à demanda de formação para o mundo do trabalho (ENTREVISTA 04).

É importante ressaltar que a retirada do direcionamento dos objetivos quanto ao público-alvo do Programa só ocorreu com a publicação do Regulamento Geral em 2022. Como o resultado da Avaliação Quadrienal foi divulgado em setembro de 2022, e o resultado do pedido de reconsideração, em dezembro do mesmo ano, ainda ocorreu a publicação, em outubro de 2022, do sexto edital de seleção, mantendo a divisão das vagas apontada anteriormente.

Considerando esse breve apontamento das datas, o qual ocasionou um “intervalo” entre a divulgação da nova versão do Regulamento Geral, do resultado da reconsideração e da publicação do edital para ingresso em 2023, e como um dos resultados da Avaliação Quadrienal do ProfEPT, de forma geral, foi a indicação de visita de consultores ao Programa, a mesma ocorreu nos dias 11 e 12 de agosto de 2023 e teve a condução das Coordenadora Geral e Adjunta dos MP, da Área de Ensino da CAPES.

Segundo o RVA, é reforçada a importância de vincular os projetos de pesquisa às demandas práticas da EPT, cujo resultado seria a produção de conhecimento e de produtos educacionais aplicáveis em contextos reais. Dessa forma, o alinhamento entre o projeto de pesquisa e as necessidades do campo responderia, de maneira efetiva, às

exigências da avaliação, gerando impactos positivos para os profissionais, para as instituições envolvidas e para o próprio Programa.

Tendo em vista as necessidades de vinculação apontadas, a recomendação também trata do perfil do corpo docente e de sua distribuição entre as linhas de pesquisa. Isso vai refletir, diretamente, em mudanças no processo de seleção. As consultoras indicaram que o ProfEPT deveria delimitar seu público-alvo para profissionais que possuam vínculos efetivos com a EPT¹³⁹. Além disso, o RAV aponta a importância de os candidatos indicarem, no momento da inscrição, a linha de pesquisa pretendida, demonstrando de forma clara como a formação no ProfEPT se relaciona com suas práticas profissionais.

Neste momento, então, percebe-se uma das influências da Avaliação Quadrienal e da Visita de Acompanhamento. Esses apontamentos resultaram na alteração do sétimo e oitavo editais de seleção, para ingresso em 2024 e 2025, respectivamente. No edital para ingresso em 2024, a exigência para os candidatos da categoria ampla concorrência era comprovar, no ano de 2023, o exercício de práticas de ensino ou de gestão de espaços pedagógicos na EPT. Também havia a obrigatoriedade, no momento da inscrição, da indicação da linha de pesquisa à qual o candidato pretendia concorrer.

Como resultado, esse impacto também gerou uma diminuição do número de vagas, considerando a distribuição dos docentes nas linhas de pesquisa, e de inscritos. Conforme apresentado na Tabela 3, o número de vagas passou de 1.006 em 2023 para 654 em 2024. Com relação aos inscritos, o número diminuiu de 20.731 em 2023 para 7.906 em 2024.

Já no edital seguinte, para ingresso em 2025, a comprovação profissional deveria ter como base a atuação, entre os anos de 2023 e 2024, em pelo menos um semestre completo ou 80 horas totais de atividades de ensino ou de gestão. Apesar do aumento de duas vagas em relação ao edital anterior, o número de inscritos diminuiu, aproximadamente, 9%.

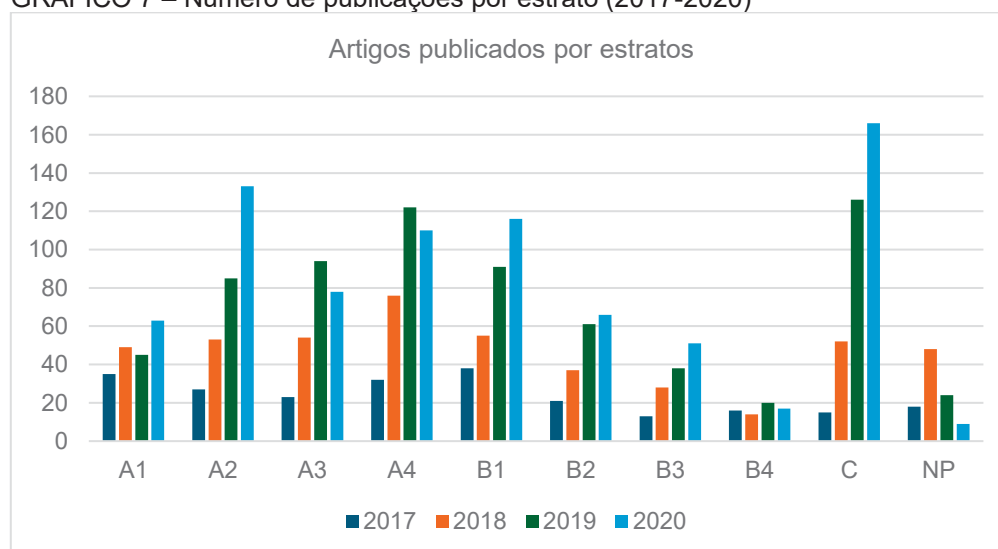
Esse impacto, a redefinição do público-alvo, também foi apontado, no RVA, quanto ao quesito Formação. Segundo as consultoras, foi observado que havia

¹³⁹ Os apontamentos feitos neste trabalho, sobre a questão do público-alvo, tem como objetivo mostrar que a CAPES, na Avaliação Quadrienal, sempre apontou que o ProfEPT era direcionado para **docentes** da RFEPT. As diligências da APCN apontavam que o Programa não deveria ser direcionado aos servidores, exclusivamente. No entanto, sempre ficou claro na própria APCN que o Programa era direcionado aos **servidores** da RFEPT.

discentes sem relação ou atuação direta na EPT, o que resultou em pesquisas e produtos distantes do campo de aplicação, conforme os dados da Coleta CAPES de 2021 e 2022, os quais indicaram que alguns processos e produtos educacionais apresentaram fragilidades em sua conexão com a prática e reflexão sobre a EPT. Por isso é necessário alinhar melhor as dissertações, os processos e produtos educacionais e as produções intelectuais ao perfil do público-alvo, definido pelo Programa. Em informações obtidas em entrevista, ainda não foi possível fazer uma avaliação consistente do impacto desta mudança no programa, mesmo que os ingressantes já estivessem vinculados às linhas de pesquisa desde o momento da inscrição no processo seletivo, tendo em vista que os primeiros ingressantes, após a mudança do público-alvo, iniciaram suas atividades no ProfEPT em abril de 2024 (ENTREVISTA 03).

Quanto ao item que avalia a qualidade da produção intelectual de discentes e egressos, ainda no quesito Formação, o resultado foi o conceito “fraco”. Desde o primeiro regulamento, é obrigatória a submissão ou publicação de artigo completo em evento, periódico ou livro, em coautoria com o orientador, para que a data da defesa seja marcada. Assim, é válido trazer as informações relacionadas quanto à publicação de artigos no período da avaliação, ou seja, entre 2017 e 2020. No Gráfico 7, são apresentadas as quantidades das publicações em formato de artigo, as quais estão separadas pelos estratos dos periódicos.

GRÁFICO 7 – Número de publicações por estrato (2017-2020)



Elaboração: o autor (2025).

Fonte: Plataforma Sucupira.

Legenda: NP – Não pontuado.

Como foi apontado anteriormente, havia uma discrepância entre os números

apresentados pelo ProfEPT e os constantes na Plataforma Sucupira. Dessa forma, em consulta ao referido banco de dados, tem-se o número total de 2.221 produções em formato de artigo no quadriênio. Como visto, o destaque fica por conta do constante aumento do número de publicações em estrato C, representando, aproximadamente, 16% do total de artigos no período. No entanto, é importante considerar a quantidade de artigos em estratos A, que representam aproximadamente 48% do total, sendo que os artigos publicados em periódicos com estratos superiores – A1 e A2, representam 22% do número total.

De qualquer forma, segundo informações obtidas em entrevista, o resultado da avaliação deste quesito, fez com que o Comitê Gestor criasse, em 2023, uma comissão de acompanhamento da produção docente. Como a Visita de Acompanhamento estava agendada para agosto daquele ano, a comissão decidiu esperar a publicação do RVA para aperfeiçoar as suas atividades. É nesse acompanhamento, que serão realizadas as análises das produções docentes, principalmente sobre a aderência dessas produções com as Linhas de Pesquisa do ProfEPT. A base de dados é uma planilha preenchida diretamente pelo docente mostrando o tipo de produção e se a mesma é individual ou contou com a participação de discentes ou egressos (ENTREVISTA 04).

Diante dos apontamentos trazidos pela Avaliação Quadrienal e pela Visita de Acompanhamento, fica evidente que o ProfEPT tem realizado esforços significativos para ajustar sua estrutura e suas práticas aos critérios estabelecidos pela CAPES, bem como às demandas específicas da EPT estabelecendo uma vinculação direta entre a missão e os objetivos do próprio Programa. As mudanças implementadas, como a redefinição do público-alvo, a vinculação direta dos projetos de pesquisa às linhas definidas e a exigência de comprovação de experiência na EPT no processo seletivo, demonstram que a CG e a CAN assumiram o compromisso do programa em alinhar suas ações às exigências de qualidade indicadas pela CAPES e pela Área de Ensino.

Também é importante salientar que, em julho de 2023, foi publicado o Regulamento Geral 2023. De modo geral, esse documento não incorporou as recomendações trazidas pela Avaliação Quadrienal. No entanto, repetindo a informação já contida no Regulamento de 2020, não há mais o direcionamento da totalidade das vagas para os servidores da RFEPT.

Já quanto à autoavaliação NAPE, e a todos os sentidos que ela representa, os quais tentei apresentar em todas as suas nuances, o que se percebeu é que,

principalmente, este processo não alterou os objetivos iniciais do programa. As principais contribuições da autoavaliação para a melhoria da qualidade do ProfEPT estão no fato de que houve a participação dos atores envolvidos e de que os resultados alcançados não representaram mudanças mais pontuais, mas sim uma possibilidade de que esses atores pudessem entender, de acordo com seus interesses, as particularidades de funcionamento de um programa de PG.

Isso se deu não só com o preenchimento dos questionários, mas, também, com a realização dos Seminários Locais de Autoavaliação, que contaram com a participação de parte desses atores. Dessa forma, de acordo com Brito *et al.* (2021), o sucesso do primeiro ciclo do Sistema de Autoavaliação do ProfEPT foi impulsionado pelo apoio e engajamento das coordenações nacional e locais, que mobilizaram a comunidade para participar do processo.

Os resultados da autoavaliação, analisados de forma coletiva e participativa, ampliaram a compreensão do ProfEPT e possibilitaram a criação e a consolidação de processos de gestão, subsidiando o Planejamento Estratégico. Quando da divulgação da Avaliação Quadrienal da CAPES, alguns apontamentos realizados já haviam sido observados na autoavaliação, principalmente os que faziam referência à aderência da produção docente, em relação à Área de Ensino da CAPES, e dos projetos às linhas de pesquisa. Tanto que, essa segunda aderência foi categorizada, na autoavaliação, em duas dimensões avaliativas: Programa e Formação (ENTREVISTA 04).

Além disso, é possível perceber que o Observatório do ProfEPT desempenhou um papel central, permitindo a aplicação *on-line* de instrumentos de coleta de dados e a disponibilização dos resultados sistematizados. Atualmente, o Observatório é uma ferramenta essencial para gestão e acompanhamento do Programa, oferecendo dados sobre discentes, egressos, docentes, disciplinas, produção científica, dissertações, produtos educacionais e da própria autoavaliação. Seu principal objetivo é organizar dados e gerar conhecimento para apoiar a gestão e o planejamento estratégico do ProfEPT (Brito *et al.*, 2021)¹⁴⁰.

Dessa forma, o NAPE não apenas monitora os resultados do ProfEPT, mas também desempenha um papel fundamental ao fomentar a cultura de autoavaliação como um elemento essencial para a gestão institucional e acadêmica. A construção

¹⁴⁰ Pontualmente, o preenchimento das informações relativas aos egressos, dissertações e produtos educacionais é de responsabilidade dos egressos. Por este motivo, no entanto, é possível observar uma discrepância entre o número que consta no Observatório e na Plataforma Sucupira.

do PE, alicerçada em dados concretos e análises sistemáticas e participativas, evidencia um compromisso com a qualidade e a continuidade do programa, alinhando-se às exigências da CAPES e às demandas dos atores diretamente envolvidos com o programa, na busca por uma educação profissional e tecnológica de qualidade.

Por fim, um aspecto que merece destaque é a divisão dos pesos dos quesitos apresentados acima para a distinção entre mestrados acadêmicos e profissionais. Entendendo a PG *stricto sensu* como possibilidade de formação de pesquisadores e qualificação profissional, e que os programas – acadêmico e profissional, tenham objetivos diferentes, a avaliação desses programas, realizada com base na Ficha de Avaliação, da Área de Ensino – a qual o ProfEPT pertence, é composta pelos mesmos quesitos e itens, com poucas divergências nos pesos desses critérios entre essas modalidades (Brasil, 2020). No entanto, a própria CAPES aponta que as especificidades dos MP “exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos” (BRASIL, 2019a). Um exemplo disso é a questão dos pesos atribuídos ao quesito da internacionalização. Essa consideração é importante, pois, como visto, para a CAPES, de forma geral, e para a Área de Ensino, em particular, a internacionalização é um item do componente Impacto na Sociedade.

A distribuição dos pesos neste item, entre os mestrados acadêmicos e profissionais, está assim definida: para os acadêmicos, o peso deste item é de 80% - entre internacionalização e inserção local, regional ou nacional e 20% para a visibilidade do Programa. Quanto aos MP, 60% - entre internacionalização e inserção local, regional ou nacional, 20% para visibilidade e 20% para cadastro dos produtos ou processos no EduCAPES ou equivalente. O conceito atribuído a este item foi “bom”. No entanto, durante o II Ciclo de Autoavaliação do ProfEPT, a Coordenadora da Área de Ensino apontou que o ProfEPT tem uma inserção nacional por ser ofertado em rede e estar em todos os estados, mas que o foco e o escopo dos MP são diferentes daqueles dos acadêmicos quando se trata da internacionalização (IFSC, 2024, 01h 24 min 49 s). Isso, de alguma forma, influencia a gestão do ProfEPT, tendo em vista que uma das atribuições da CAN é fomentar uma política de internacionalização do Programa. Além disso, o conteúdo exposto na Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024, trazia a internacionalização como uma das dimensões a serem avaliadas (BRASIL, 2020).

A distinção dos pesos neste item também deveria ser discutida, pois, na hierarquização das normas, as portarias emitidas pelo MEC e pela CAPES, quanto aos objetivos dos MP, estão sobrepostas ao Documento da Área de Ensino ou à Ficha de Avaliação. Naquelas normas, um dos objetivos dos MP é a transferência de conhecimento para a sociedade com visando o desenvolvimento nacional, regional e local. Por certo que não seja foco e escopo de um MP, como visto, a atribuição de um peso significativo na nota geral do Programa, especificamente dos MP, para este quesito, torna inalcançável aquilo que é atribuído pela norma maior.

Neste sentido, ainda que representante exemplar do processo de avaliação da PG, a CAPES toma uma postura de avaliadora somativa, conforme a distinção de Scriven, na Avaliação Quadrienal. Como apontado por Borges *et al.* (2023, p. 65), os quais citam como exemplo desse apontamento a “divulgação das notas dos PPGs, como uma síntese de seu desempenho geral” e o “uso da nota como regra para estabelecer fronteiras entre cursos a serem mantidos ou descredenciados e para definir políticas de fomento e apoio”. Como visto, um dos objetivos da avaliação realizada pela CAPES é a “certificação da qualidade da PG Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa)” (2023a, destaque no original). A meu ver, a parte principal desse objetivo está apoiada nas intenções da avaliação formativa, mas seu complemento não.

No caso da autoavaliação, também de caráter formativo, segundo um dos próprios princípios norteadores do NAPE, ela se fundamenta nos ensinamentos de parte da teoria da Avaliação de Políticas Públicas, particularmente os de Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2011), trazidos no Quadro 1 desta pesquisa, quais sejam: determinação de valor ou de qualidade para melhoria do programa, por meio de um diagnóstico que aponte os pontos fortes e as fragilidades, o que de fato ocorreu, como demonstrado no Quadro 30.

Como bem pontuam Leite *et al.* (2020, p. 345), “realizar o jogo de aprendizagem democrática junto ao procedimento avaliativo pode parecer excessivo. Contudo, a autoavaliação é um processo formativo por excelência”. No entanto, as considerações trazidas pela Avaliação Quadrienal não consideraram, de forma satisfatória, a realização da autoavaliação pelo NAPE. isso é importante destacar.

O NAPE propôs, conduziu e realizou a autoavaliação no terceiro ano de existência do ProfEPT. Esse processo resultou na publicização do Planejamento Estratégico do Programa. Programas de outras áreas, mas com o mesmo regime de

oferta e alcance, que já passaram por outras Avaliações Quadrienais, obtiveram conceitos melhores, embora não tenha sido apontada nenhuma ação nestes dois sentidos – a realização da autoavaliação e a publicização do planejamento estratégico. Pelo menos não publicamente.

Esta pesquisa se pautou em um estudo de caso único, o que, de fato, aponta que comparações não devem ser feitas. O que questiono é o fato de que, apesar da realização da autoavaliação e da publicação do Planejamento Estratégico, a Área de Ensino considerou apenas os resultados, não o processo. Neste sentido, Magalhães (2023, p. 167) considera que, apesar de serem ações internas, esses dois instrumentos são induzidos pela CAPES e “podem levar ao aperfeiçoamento do PPG de dentro para fora, uma vez que propiciam um espaço de autorreflexão, autocrítica e proposição de soluções”.

Ainda assim, o impacto pleno dessas transformações só poderá ser avaliado no médio e longo prazo, à medida que os resultados das novas turmas sejam analisados e as ações do programa estejam mais consolidadas, permitindo a comparação desses dois “momentos”. Como a questão do público-alvo foi um dos objetos de avaliação que causaram o maior impacto no desenho do Programa, seria interessante, a título de sugestão, que o CG, a CAN e o NAPE já iniciassem um levantamento sobre a ocupação de todos os egressos, por meio da plataforma Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho. Esse tipo de consulta foi realizado pela Diretoria de Avaliação da CAPES, por exemplo, quando da avaliação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde — Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Neste sentido, Adorno e Ramalho (2018), ao analisar as condicionantes de e para a qualidade relacionada aos recursos humanos formados pelos Programas de PG, apontam que a qualidade dos trabalhos finais – teses ou dissertações, deve influir no destino dos egressos, especialmente, na sua inserção do mundo do trabalho. Isso, em alguma medida, está explicitamente mostrado nas Portarias publicadas pelo MEC e pela CAPES quanto aos objetivos dos MP, como visto no Quadro 14. Assim, são nestes sentidos, tanto desses autores citados anteriormente, quanto nas normas legais, que a proposição de um MP deve estar apoiada.

Ainda apoiado em Adorno e Ramalho, para os autores, então,

supõe-se, por conseguinte, que recursos humanos qualificados, segundo

exigências e padrões elevados de desempenho profissional e ocupacional, deverão estar posicionados nos setores estratégicos das políticas públicas, governamentais ou não, ou igualmente em áreas do mercado capazes de impulsionar o crescimento econômico, elevar níveis de produtividade e construir alternativas para melhor distribuição da riqueza e da justiça social. (ADRONO; RAMALHO, 2018, p. 33).

Esse é um aspecto crucial que, mais uma vez, aponta para as prerrogativas legais mencionadas acima. Tendo em vista que as instituições que ofertam o ProfEPT já têm experiência com a oferta da EPT no país e já definiram o público-alvo do Programa, a formação que o ProfEPT deve proporcionar está atrelada aos objetivos daquelas portarias e aos seus próprios objetivos, como “melhoria do ensino e à inovação tecnológica”, “melhoria dos processos educativos e de gestão em espaços formais e/ou não formais” para “contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil” (BRASIL, 2023, p. 2).

O desafio de equilibrar as demandas institucionais, acadêmicas e práticas da EPT permanece, exigindo que o ProfEPT tenha uma postura, ao mesmo tempo, de reflexão e adaptação. A experiência acumulada ao longo desses sete anos de funcionamento, aliada às orientações da CAPES e às contribuições internas, deverá servir como base para aprimorar o programa de forma contínua, fortalecendo seu papel na formulação de práticas educativas inovadoras e alinhadas às necessidades formativas relacionadas à EPT e às da sociedade brasileira.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

O capítulo explora como as avaliações da CAPES e a autoavaliação do NAPE influenciaram a estruturação e o desenvolvimento do ProfEPT, evidenciando os ajustes estratégicos e estruturais adotados ao longo do tempo. AAPCN teve um papel fundamental na fase inicial do programa, promovendo mudanças significativas, como a transferência da sede administrativa, a exclusão de instituições que não atenderam aos critérios e a reformulação dos editais de ingresso. Com a expansão do programa, surgiram novos desafios, especialmente na distribuição de vagas e nos critérios de seleção, o que exigiu ajustes para manter a qualidade e o alinhamento às exigências da CAPES.

A Avaliação Quadrienal foi um marco na consolidação do ProfEPT, reforçando a necessidade de adequação às diretrizes da CAPES e resultando em mudanças no

público-alvo e nos processos seletivos. Como consequência, a Visita de Acompanhamento, por sua vez, enfatizou a importância de garantir que as dissertações estivessem alinhadas aos objetivos do programa. Já a autoavaliação do NAPE, realizada antes dessas avaliações, teve um papel essencial ao introduzir e fortalecer a cultura da avaliação dentro do ProfEPT, permitindo uma análise mais profunda de sua atuação no contexto da EPT. Além disso, o capítulo destaca a relevância do Observatório do ProfEPT na organização de dados para a gestão. No geral, a resposta do ProfEPT a esses processos avaliativos reflete um esforço contínuo para aprimorar sua estrutura e consolidar sua identidade como um mestrado profissional de alcance nacional.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi realizar uma avaliação crítica e aprofundada da implementação inicial e avançada do ProfEPT, analisando de detalhadamente as influências da avaliação externa feita pela CAPES e da autoavaliação realizada pelo NAPE. A pesquisa foi conduzida dentro de um contexto que considera a eficácia da implementação de políticas públicas como um processo que exige a apropriação e a adaptação das prerrogativas legais pelos atores envolvidos, tanto formuladores, quanto implementadores. Nesse sentido, a pesquisa focou no papel da avaliação, contribuindo para a compreensão de como as influências proporcionadas pelas avaliações externa e interna à gestão e organização do ProfEPT podem se manifestar nesse contexto. A avaliação, realizada por meio de um estudo de caso, se baseou em considerações tanto retrospectivas quanto empíricas.

A análise retrospectiva possibilitou uma revisão do percurso da pós-graduação no Brasil e dos conceitos oriundos do campo de Avaliação de Políticas Públicas, enquanto a abordagem empírica explorou as percepções de atores envolvidos na formulação, gestão e autoavaliação do programa, além da consulta em documentos específicos de diversas origens. O estudo buscou compreender a interação entre essas diferentes fontes para a implementação inicial e madura do ProfEPT.

Apesar da limitação na obtenção de dados dos agentes implementadores, o estudo revelou como ocorreu a implementação do ProfEPT nos últimos sete anos. Ao utilizar a metodologia da anatomia do processo geral de implementação, elaborada por Sonia Miriam Draibe, foi possível observar detalhadamente as mudanças ocorridas no Programa e as ações adotadas antes e depois da Avaliação Quadrienal da CAPES.

O estudo também destaca o papel do NAPE, uma iniciativa inovadora dentro de um programa em grande escala, cuja concepção tinha o objetivo de apoiar uma reformulação da EPT no Brasil. A autoavaliação, como visto, sempre esteve presente no Regulamento do ProfEPT desde a sua primeira versão. No ProfEPT, mais do que promotor e organizador da autoavaliação, o NAPE tem sido um espaço estratégico no qual os atores envolvidos com o Programa buscaram e ainda buscam alternativas à avaliação da esfera formal, com o desdobramento das dimensões avaliativas da CAPES e, principalmente, a participação de todos os atores envolvidos, com destaque para os discentes, regularmente matriculados, e para os egressos. Embora o aumento

da participação desses dois grupos de atores ainda seja um desafio, suas críticas e posicionamentos influenciaram ajustes no ProfEPT, incluindo medidas corretivas e o fortalecimento de práticas já consolidadas.

Embora tenha gerado desafios, a implementação do ProfEPT também antecipou novas dinâmicas, como o processo de autoavaliação, que forneceu uma metodologia de avaliação própria, embora pautada nas dimensões avaliativas da CAPES. As Instituições Associadas que só ofertam vagas de pós-graduação no/do ProfEPT, menos detentoras de experiência de gestão e organização de um programa *stricto sensu*, dos outros Institutos Federais, apesar da sua criação recente, assim como o CEFET-MG e o Colégio Pedro II, foram essenciais ao chamamento do NAPE em um processo fomentado pela CAPES, mas ainda sem uma recomendação explícita da Fundação quanto a este processo. Esse cenário expôs o comprometimento dessas instituições, evidenciando a questão da apropriação do processo avaliativo e da participação, tão presentes na teoria da avaliação de políticas públicas.

Ainda que os resultados das avaliações realizadas pela CAPES – de entrada e de permanência, tenham sido mais influentes na implementação madura do ProfEPT do que aqueles apontados na autoavaliação realizada pelo NAPE, este apontamento responde de forma satisfatória à primeira pergunta desta pesquisa, devido ao fato de que o resultado da Avaliação Quadrienal – e consequente Visita de Acompanhamento, indicou que, desde o processo de seleção até o caminho que deve ser percorrido durante a pesquisa até a formatação do produto educacional, o ProfEPT deve delimitar e qualificar melhor o público-alvo do Programa.

Quanto à segunda questão, os resultados da avaliação CAPES fizeram com que o ProfEPT adotasse uma série de mudanças, não só na questão na formatação do Programa, mas também em sua operacionalização, tendo em vista a preocupação da Fundação com o número de discentes por orientador e de docentes permanentes credenciados no Programa. No entanto, uma parte da questão ainda restou sem resposta, pois a mensuração da qualidade do Programa foi infrutífera tendo em vista a não obtenção de dados devido ao baixo número de participantes.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, pode-se observar que a implementação e avaliação de programas de pós-graduação no Brasil são condicionadas por padrões regulatórios e vinculantes estabelecidos pela CAPES, os quais orientam desde a estruturação, passando pela oferta até a qualidade desses cursos, missão principal

da Fundação. O ProfEPT, como um mestrado profissional ofertado em rede, alinhou-se a esses padrões ao estruturar seu currículo com foco na formação de profissionais qualificados para a Educação Profissional e Tecnológica, garantindo a produção de produtos educacionais nesta área de concentração.

No entanto, nesse aspecto em particular, a pesquisa chegou a um ponto crucial que não foi possível avançar: embora a avaliação da dissertação e do produto educacional seja realizada por banca qualificada, a CAPES apontou a necessidade de alinhamento do produto educacional com a reflexão e a prática da educação profissional e tecnológica, o que é característico de um programa de mestrado profissional.

Entendendo a eficácia de uma política como a relação entre seus objetivos iniciais e sua execução, percebe-se que, mesmo com a alteração do público-alvo do Programa, e mesmo com a limitação apontada acima, o ProfEPT cumpre os objetivos relacionados principalmente à questão da formação em pós-graduação, atendendo as normas legais – portarias CAPES e MEC, e às diretrizes da Área de Ensino. Ou seja, a alteração do público-alvo, não interferiu na essência dos objetivos, que são a formação em Educação Profissional e Tecnológica, de caráter continuado, com o desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar e o atendimento da demanda nacional por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A autoavaliação e as avaliações externas foram fundamentais para identificar pontos de melhoria, resultando em ajustes no desenho do Programa, no fortalecimento da produção científica e na qualificação do corpo docente. Recomendações oriundas dessas avaliações impulsionaram mudanças nos aspectos da formação acadêmica, principalmente, no aprimoramento do acompanhamento do discente e de sua pesquisa. Assim, a avaliação contínua se mostra essencial para a adaptação e qualificação do ProfEPT, consolidando sua relevância no cenário da pós-graduação brasileira.

A implementação inicial do ProfEPT não enfrentou grandes desafios, pois as Instituições Associadas que ofertaram vagas na primeira turma do Programa já haviam se colocado como ofertantes, conhecendo, assim, toda a proposta e assumindo uma postura vinculante ao que fora apresentado na avaliação de entrada. A partir do momento que não houve mais editais de credenciamento, e que as últimas Instituições Associadas completaram o primeiro ciclo, o ProfEPT alcançou o limite e sua implementação madura ocorreu de forma padronizada, fortalecendo as condições

necessárias para sua eficácia.

Para fortalecer a implementação madura, recomenda-se um processo de monitoramento local, ou seja, realizado pelas próprias Instituições Associadas, das metas e estratégias resultantes da autoavaliação para priorizar o cumprimento dos objetivos do ProfEPT, reduzindo a distância entre esses objetivos e os resultados obtidos no processo de formação. Além disso, o envolvimento e a capacitação docente, no processo de autoavaliação, são essenciais para buscar a melhoria contínua do programa.

Os papéis exercidos pelo Comitê Gestor e pelo NAPE são cruciais para adaptar a implementação madura aos resultados da autoavaliação, tendo em vista a grandiosidade do ProfEPT e as diversidades institucionais e geográficas em que o programa é ofertado. Ainda, é válido ressaltar o papel desempenhado pelo NAPE, que, por meio das abordagens da avaliação formativa, resultou na adoção de metas e estratégias para a solução de problemas, antecipando, em alguns aspectos, aquilo que seria apontado na Avaliação Quadrienal.

O estudo seguiu um caminho teórico sobre a avaliação e a implementação de políticas públicas e, principalmente, a avaliação de implementação com a descrição dos processos e sistemas de implementação, além das abordagens e estratégias da implementação inicial e da implementação madura, analisando o ProfEPT desde a sua formulação até a sua implementação, e as influências da avaliação externa e da autoavaliação na gestão do programa, descritas no capítulo anterior. O foco nas fases inicial e madura também permitiu, mesmo que não fosse um objetivo a ser buscado, compreender como se dá a aproximação entre a teoria de avaliação das políticas públicas, em geral, e as particularidades da avaliação da pós-graduação, de forma específica. Essa relação é importante, tendo em vista que as políticas de pós-graduação fazem parte das políticas públicas educacionais, sendo, portanto, um importante ponto de partida para a aproximação entre o geral e o específico.

Apesar de a avaliação realizada pela CAPES ser considerada um exemplo e de estar alinhada aos desafios na busca pela qualidade da pós-graduação brasileira, seria importante que, após a aprovação da APCN, reconhecimento e aprovação, a Fundação monitorasse a implementação inicial da primeira turma de um programa *stricto sensu*. Esse monitoramento se justifica pelo papel exercido pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, que tem como objetivo regular e promover a pós-graduação no Brasil. Dessa forma, as recomendações elencadas na avaliação de

entrada seriam atendidas de maneira mais efetiva, evitando, assim, o que ocorreu com o objeto deste estudo de caso, cuja implementação e oferta da primeira turma coincidiram com o ano inicial da Avaliação Quadrienal da CAPES.

A pesquisa foi realizada com um único programa de pós-graduação, mas o fato de ele ser ofertado em rede pode influenciar novas pesquisas em outros programas com o mesmo tipo de oferta. Sugere-se, ainda, a realização de outras pesquisas em programas de pós-graduação cuja primeira versão da APCN não tenha sido aprovada pela CAPES.

Pesquisas futuras, tendo como escopo programas de pós-graduação ofertado em rede, devem dar maior ênfase a entrevistas, com o maior número possível de atores envolvidos na implementação, a fim de explorar como ocorreu esse processo e o papel desses atores nesta etapa. Estudos comparativos entre programas ofertados em rede ou em oferta única podem preencher lacunas sobre a implementação e as influências dos processos de avaliação, sejam eles externos, realizados pela CAPES, ou internos, realizados por núcleos ou comissões internos específicos para esta finalidade. Outra possibilidade seria um estudo comparativo que avaliasse os resultados da primeira Avaliação Quadrienal à qual o ProfEPT foi submetido e os resultados da avaliação do quadriênio vigente.

REFERÊNCIAS

- ACCOUNTABILITY. *In*: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2018. p. 45-47.
- ALVAREZ-ROJAS, J. L.; PREINFALK-FERNÁNDEZ, M. L. Teoría del Programa y Teoría del Cambio en la evaluación para el desarrollo: Una revisión teórico-práctica. **Revista ABRA**, 38(56), p. 1-16. 2018.
- ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista Do Serviço Público**, 51(4), p. 5-60, 2014.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.
- ARAÚJO, K. S. **Avaliação de implementação da Educação Superior a Distância: o caso da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – SEDIS/UFRN**. Dissertação (mestrado). 123 p. 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Administrativas. Programa de Pós-Graduação em gestão Pública.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C.B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.
- AZEREDO, G. A.; CARVALHO, I. H. S. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais – uma breve história”. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207-219.
- BAKKEN, L. L. Planing a Program Evaluation. *In*: BAKKEN, L. L. **Evaluation practice for collaborative growth: a guide to program evaluation with stakeholders and communities**. New York, NY: Oxford University Press, 2018. p. 53-76.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. *In*: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. 2005. p. 275-304. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- BALLART, X. Modelos teóricos para la práctica de la evaluación de programas. *In*: CAF. Corporación Andina de Fomento. **La evaluación de políticas**. Fundamentos conceptuales y analíticos. Buenos Aires: CAF, 2017. p. 229-265. Disponível em: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1008>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. 1-6, 2019.

BARBOSA, C. R. **Programa Município Verdeazul na Bacia do Pardo: avaliação dos fatores condicionantes de eficácia na fase de implementação**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

BARTIK, T. J.; BINGHAM, R. D. Can Economic Development Programs Be Evaluated? **Upjohn Institute Working Paper n. 95-29**. 1995. Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research.

BELLONI, I; MAGALHAES, H; SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiencia em educação profissional**. 4. ed São Paulo, SP: Cortez, 2003.

BESS, G., KING, M., LEMASTER, P. L. Process evaluation: how it works. **American Indian and Alaska native mental health research (Online)**, v. 11, n. 2, p. 109-120. 2004.

BITTAR, M. Pós-graduação em educação no brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, n. 30, v. 1, p. 99-117. jan./jun. 2005.

BORGES, L. F. F. *et al* Avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil: histórico, procedimentos e conceitos. **Relatório Técnico DAV n. 7**. Brasília: DAV/CAPES, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/26102023_relatoriotecnicodavn7.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937. **Diário Oficial da União**, 11 nov. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 22 dez. de 2023.

BRASIL. Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 jan. 1951. Seção 1, p. 809. 1951a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-normaatuualizada-pl.html>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 de dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de jan. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.649%2C%20DE%2027%20DE%20MAIO%20DE%201998.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da,Minist%C3%A9rios%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.184, de 7 de outubro de 2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de jul. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 13 jul. 1951. Seção 1, p. 10.425. 1951b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2003.

BRASIL. Decreto n.º 50.737, de 07 de junho de 1961. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 07 jun. 1961. Seção 1, p. 5154. 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2003.

BRASIL. Decreto n.º 53.932, de 26 de maio de 1964. Altera dispositivos dos Decretos n.º 29.741, de 11 de julho de 1951, 50.737, de 07 de junho de 1961, 51.146, de 05 de agosto de 1961, 49.355, de 28 de novembro de 1960, 51.405, de 6 de fevereiro de 1962, 52.456, de 16 de setembro de 1963, e 53.325, de 18 de dezembro de 1963, reunindo num só órgão a CAPES, Cosupi e Protec. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 26 maio 1964. Seção 1, p. 4513. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 73.411, de 04 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-graduação e dá outras providências. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 07 jan. 1974. Seção 1, p. 129. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 74.299, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 19 jul. 1974. Seção 1, p. 8133. 1974. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de,CAPES\)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de,CAPES)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 29 dez. 1981. Seção 1, p. 129. 1981. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2003.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 18 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de Janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, 24 jan. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 7**, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2009a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2075/portaria-normativa-n-7>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissional1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 47**, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. 1995. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1054#anchor>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 80**, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=858#anchor>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 193**, de 16 de dezembro de 1998. Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. Disponível em: <https://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=682>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior. **Portaria n.º 131**, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais. 2017a. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=1051#anchor>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 654**, de 22 de maio de 2017. Homologa o Parecer CNE/CES no 34/2017, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CNE. 2017b. Disponível em: https://iarte.ufu.br/sites/iarte.ufu.br/files/conteudo/page/portaria_mec_no_652_de_22_05_2017.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 60**, de 2 de março de 2019b. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 173**, de 5 de setembro de 2023. 2023b. Dispõe sobre a avaliação de entrada de curso novo dos programas de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=12903#anchor>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n.º 23/2023**, Chamada Pública para envio de proposta de curso novo. 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/06092023_Edital_2229223_edital_23.2023_site.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 241**, de 3 de novembro de 2023. 2023. Cria a área de avaliação Ciências e Humanidades para a Educação Básica, destinada a conduzir os processos de avaliação e acompanhamento dos Programas Profissionais em Rede para a Formação de Professores da Educação Básica - PROF/PROEB.. Disponível em: <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=13466>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **I Plano Nacional de Pós-Graduação** (1975-1979). Brasília, 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **II Plano Nacional de Pós-Graduação** (1982-1985). Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **III Plano Nacional de Pós-Graduação** (1986-1989). Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **IV Plano Nacional de Pós-Graduação** (2005-

2010). Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **V Plano Nacional de Pós-Graduação** (2011-2020). Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação** (2024-2028). Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v.1, n. 1, jul/set 1993. 1993a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v.1, n. 2, out/dez 1993. 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v.3, n. 3-4, jul/dez 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v.4, n. 3, jul/set 1996. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 977/65**. Define os cursos de pós-graduação, 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 77/69. **Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação**. 1969. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a08.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise ex ante, v. 1. Casa Civil da Presidência da República, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília: Ipea, 2018a.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise ex post, v. 2. Casa Civil da Presidência da República; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília: Ipea, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado profissional: o que é?**. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Grupo de Trabalho. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **COMUNICADO 001/2012 – ÁREA DE ENSINO ORIENTAÇÕES PARA NOVOS APCNS - 2012**. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/Criterios_APCNs_Ensino.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área. Área 46 - Ensino**. 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação – Programas Acadêmicos e Profissionais. Área 46: Ensino**. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a avaliação**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRYAN, N. A. P. **Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico**: contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

BRYNER, G. C. Organizações públicas e políticas públicas. In: PETERS, B. G.; PIERRE, J. **Administração pública**: coletânea. Trad. YAMAMOTO, S. M.; OLIVEIRA, M. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 2010. p. 315-333.

CABRAL, T. L. O.; SILVA, F. C.; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. A CAPES e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de PG-RBPG**, v.16, n. 36, p. 1-22, out. 2020.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

CAMPOS, V. T. B.; BORGES, M. F., ARAÚJO, J. B. Programa de acompanhamento e avaliação da CAPES: qualidade acadêmica ou controle do estado. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.1, p. 193-210, jan./jul. 2014.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de Políticas**. Brasília: Enap, 2018.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico**: roteiro para formular programas e organizar avaliação. (Nota Técnica, n. 6). Brasília: Ipea, 2010.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

CHAMPAGNE, F. BROUSSELLE, A.; HARTZ, Z.; CONTANDRIOPULOS, A-P.; DENIS, J-L. A análise da implantação. *In*: BROUSSELLE, A. (Org.). **Avaliação**: conceitos e métodos. Trad. COLIN, M. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 217-238.

CHEN, H-T. **Practical program evaluation**: theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective. 2. ed. London: SAGE Publications, 2015.

CICLO DE VIDA DA POLÍTICA PÚBLICA. *In*: GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed São Paulo, SP: Ed. UNESP, 2018. p. 133-135.

CIRANI, C.B.S.; CAMPANARIO, M.A. & SILVA, H.H.M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

CÓRDOVA, R. A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. **A pós-graduação na América Latina**: o caso brasileiro. Brasília, DF: UNESCO, CRESALC, MEC, SESU, CAPES, 1986.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, 2003.

COTTA, T. C. (2014). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista Do Serviço Público**, v. 49. n. 2, p. 103-124, 2014.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 30. set-dez. p. 7-20. 2005.

CURY, C. R. J. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento-revista de educação**, v. 7. n. 14. p. 40-65, 2020.

DALE, R. **Evaluating development programmes and projects**. 2. ed. Sage Publications: Nova Deli, 2004.

DEGROFF, A., CARGO, M. Policy implementation: Implications for evaluation. *In*: OTTOSON, J. M.; HAWES, P. (eds.) **Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation**: Implications for evaluation. New Directions for Evaluation, 124, 2009. p. 47-60.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. A experiência da Unicamp. *In*: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo, SP: Cortez, 1995. p. 53-86.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C.B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 12-42.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. 5. ed. Florida State University, 15. ed. 2017.

ENTREVISTA 01. **Entrevista com representante da equipe de formuladores do ProfEPT concedida ao pesquisador por teleconferência em 01º de julho de 2024.**

ENTREVISTA 02. **Entrevista com representante da equipe de formuladores do ProfEPT concedida ao pesquisador por teleconferência em 30 de agosto de 2024.**

ENTREVISTA 03. **Entrevista com representante do NAPE concedida ao pesquisador por teleconferência em 19 de agosto de 2024.**

ENTREVISTA 04. **Entrevista com representante do Comitê Gestor concedida ao pesquisador por teleconferência em 06 de setembro de 2024.**

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97-109, 2005.

FARIA, C. A. P. Introdução. *In*: FARIA, C. A. P. (Org.) **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2012. p. 7-18.

FARIA, R. M. Avaliação de programas sociais. *In*: RICO, E. M. (Org.) **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007. p. 41-49.

FEINSTEIN, O. La evaluación pragmática de políticas públicas. *In*: CAF. Corporación Andina de Fomento. **La evaluación de políticas**. Fundamentos conceptuales y analíticos. Buenos Aires: CAF, 2017. p. 27-48. Disponível em: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1008>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FERNANDES, D. C. S. **Projeto Educação em Tempo Integral**: análise das práticas

de gestão do programa em duas escolas do norte de Minas Gerais. Dissertação (mestrado). 152 p. 2014. Universidade federal de Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDEZ, F. N.; NUNES, H. P.; BONTEMPO, P. C. O compromisso e desafio da inserção social e da aplicabilidade da produção intelectual dos mestrados profissionais. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, v. 1, n. 1, p. 13-22, jul./dez. 2012.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e Conjuntura**, n. 1. v. 3, p. 107-127, 1986.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 119-123, jun. 2003.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

FITZPATRICK, J. L.; SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R. **Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines**. Boston: Pearson, 2011.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: SENAI, Dep. Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1986.

FOPROF. Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais. **Regimento Interno do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais**. Disponível em: <https://www.foprof.itai.org.br/documentos/regimento-do-forum/index.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FOPROF. Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais. **Encontros**. Disponível em: <https://www.foprof.itai.org.br/encontros/index.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FOPROP. Fórum dos Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. A qualidade na pós-graduação: flexibilidade ou novas modalidades de curso? **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v.4, n. 3, jul/set 1996. 1996.

FRANÇA, I. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 43-67, Edição Especial 2012.

FRANCO, L. A. C.; SAUERBRONN, S. **Breve Histórico da Formação Profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRECHTLING, J. A. Logic Models. *In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), Elsevier, 2015. p. 299-305.

FREITAS, R. C. O.; BARRETO, C. B. SOUZA, R. R.; FRANCO, F. S. C.; MURTA, R. O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional: considerações preliminares. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 74-89, 2017

FUNNELL, S. C.; ROGERS, P. J. **Purposeful program theory**: effective use of theories of change and logic models. California: Jossey-Bass, 2011.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; FÁVERO, O.; CANDAU, V. M. F. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**. n. 33, p.137-144. abr. 2003.

GEOCAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. 2022. Disponível em: <https://geoCAPES.CAPES.gov.br/geoCAPES/>. Acesso em: 07 dez. de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOMES, A. O. **Programa Brasil Alfabetizado**: avaliação do processo de implementação desenvolvido pelo município de São Luís-MA. Dissertação (mestrado). 135 p. 2010. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, p. 373-397, 2012.

GRABOWSKI, Gabriel.; RIBEIRO, Jorge R. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 271-284.

HILL, M. Implementação: Uma visão geral. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 61-90.

HILL, M.; HUPE, P. **Implementing Public Policy**. London: Sage, 2002.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HØJLUND, S. Evaluation in the European Commission For Accountability or Learning? **European Journal of Risk Regulation**, v. 6, n. 1, p. 35–46, 2015.

IFSC. II Ciclo de Autoavaliação do ProfEPT: um processo coletivo para a qualidade da formação discente. 2024. 1 vídeo (1h:55m:09s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p6yCSFeWo0Y>. Acesso em: 25 out. 2024.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, A. D. R. A pós-graduação no Brasil e o plano nacional de pós-graduação - pnpq (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação**, v. 9, n. 19, p. 121-132, 2017.

JANN, W.; WEGRICH, K. Theories of the Policy Cycle. *In*: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. **Handbook of Public Policy Analysis Theory, Politics, and Methods**. Boca Raton: CRC Press, 2007. p. 43-62.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos. Campinas, SP: Alínea, 2001.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento E Políticas Públicas**, v. 36. p. 251-275, jan./jul. 2011.

JANNUZZI, P. M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 25(58), p. 22-42, 2014.

JANNUZZI, P. M. **Monitoramento e avaliação de programas sociais**: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

JANNUZZI, P. M. A implementação no centro da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 64-80, jul./dez. 2019.

KINGDON, J. W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 2. ed. Harlow: Pearson, 2014.

KNOEPFEL, P.; LARRUE, C.; VARONE, F.; HILL, M. **Public policy analysis**. Great Britain: The Policy Press (University of Bristol), 2007.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *In*: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Orgs.) **Dilemas da PG**: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 177-205.

LASSANCE, A. **Análise ex ante de políticas públicas: fundamentos teórico-conceituais e orientações metodológicas para a sua aplicação prática**. Rio de Janeiro: Ipea, 2022.

LAURENTINO, T. S. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**: avaliação da implementação no IFPB – Campus Picuí. Dissertação (mestrado). 96 p. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Administrativas. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação**, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020.

LIMA, W. A. S. **Elementos avaliativos de políticas públicas na implementação do**

Programa Nacional de Assistência Estudantil nos institutos federais brasileiros. 254 p. 2023. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração.

LIMA, W. A. S; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos. Avaliação da Implementação de Políticas e Programas Públicos no Brasil: uma discussão das dimensões analíticas. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 13, n. 40, p. 674-699, sep. 2021.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 141-159.

LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. *In*: RICO, E. M. (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007. p. 75-84.

LOVE, A. Implementation Evaluation. *In*: WHOLEY, J. S.; HATRY, H. P.; NEWCOMER, K. E. (Ed.). **Handbook of practical program evaluation.** 2ª ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. p. 63-97.

LOYOLA, M. A. A CAPES se moderniza. Editorial. **InfoCAPES.** Boletim Informativo, v. 2, n.1, jan/mar. 1994. 1994.

LUSTOSA, L. G. **Avaliação do processo de implementação do Programa Escola Digna:** colaboração federativa na política educacional do Maranhão. Dissertação (mestrado). 2022. 115 p. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-graduação em Políticas públicas.

MACHADO-DA-SILVA, C. L. Mestrado profissional. **Journal of Contemporary Administration**, v. 1, n. 2. maio/ago. p. 145-152, 1997.

MAGALHÃES, L. S. **A Pós-Graduação em Educação na Região Norte e a CAPES:** avaliação, indução e autoavaliação-planejamento. 276 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. *In*: SOARES, M. S. A. (coord.). **A educação superior no Brasil.** Brasília, DF: UNESCO: CAPES: GEU, 2002. p. 70-87.

MARTINS, R. C. R. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. **Educação Brasileira** - Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, v. 13, n. 27, p. 93-119, jul/dez 1991.

MARTINS, G. A; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas.** SP: Atlas, 2007.

MATLAND, R. E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**. v. 5. n. 2, p. 145-174, 1995.

MATTOS, P. L. Dissertações não-acadêmicas em mestrados profissionais: isso é possível? **Revista de Administração Contemporânea**. v. 1, n. 2. p. 153-171, 1997.

MELO FILHO, A. A. V. **Avaliação da implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC mulheres mil**: um estudo de caso / Ari de Araujo Vilar de Melo Filho. - Natal, RN, 2016. 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Gestão Pública.

MOLLERI, M. C.; DE BASTIANI, M. A.; SOUZA, D. O. G. Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) da CAPES: um estudo voltado para o aprimoramento de políticas públicas. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 14, p. 1-18, 2023.

MORRA IMAS, L. G.; RIST, R. C. **The road to results**: designing and conducting effective development evaluations. Washington, DC: The World Bank, 2009.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Ano 23, vol. 2. p. 4-30, 2007.

NAJAM, A. Learning from the Literature on Policy Implementation: A Synthesis Perspective. **IIASA Working Paper**. IIASA, Laxenburg, Austria: WP-95-061. Disponível em: <https://pure.iiasa.ac.at/id/eprint/4532/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 10, 217-225, dez. 2008.

NEIROTTI, N. Evaluation in Latin America: Paradigms and practices. In: KUSHNER, S.; ROTONDO, E. (Eds.) **Evaluation voices from Latin America**. New Directions for Evaluation, 134, 2012. p. 7-16.

NEPP/UNICAMP. **Modelo de Avaliação de Programas Sociais Prioritários**. Campinas, jul. 1999. Disponível em: <https://www.nepp.unicamp.br/upload/documents/publicacoes/24a44e81531bb06d29615e3078ca4de0.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

NETO, A. S.; TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. L. P. Da institucionalização do Sistema de pós-graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020): desafios e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1989-2015, out./dez. 2021.

NEVES, A. B. CAPES: metas da atual gestão. **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v. 3, n. 1-2, jan/jun, 1995. 1995.

NEVES, E. S. **Avaliação do processo de implementação da política de**

assistência estudantil no IFPA. Dissertação (Mestrado). 2020. Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública.

NOGUEIRA, R. M. Introducción. Fundamentos conceptuales y analíticos de la evaluación de políticas. *In*: CAF. Corporación Andina de Fomento. **La evaluación de políticas.** Fundamentos conceptuales y analíticos. Buenos Aires: CAF, 2017. p. 15-26. Disponível em: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1008>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OLIVEIRA, J. F. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, M. S. A. (coord.). **A educação superior no Brasil.** Brasília, DF: UNESCO: CAPES: GEU, 2002. p. 31-42.

O'TOOLE JUNIOR, L. J. Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory*. v. 10. n. 2, p. 263-288, 2000.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods.** 3. ed Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PEREIRA, P. C. O Concefet frente ao atual momento da Educação Profissional e Tecnológica. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 230-243.

PEREIRA, T. M. **Programa Idiomas sem Fronteiras:** o caso da Universidade Federal de Pernambuco. 104 p. 2021.Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.

PICANÇO, C. D. Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional. *In*: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior PG Brasileira** (CAPES). Discussão da pós-graduação Brasileira, v. 1, set. 1996.

PICCIOTTO, R. La independencia de la evaluación em las organizaciones. *In*: CAF. Corporación Andina de Fomento. **La evaluación de políticas.** Fundamentos conceptuales y analíticos. Buenos Aires: CAF, 2017. p. 331-356. Disponível em: <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1008>. Acesso em: 22 dez. 2023.

PRATES, A. E.; MARTINS, A. L.; SANTOS, B. L. O ProfEPT em perspectiva: produtos educacionais e os desafios para consolidação do programa de um mestrado profissional em rede. **RECITAL** - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, v. 4, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2022.

PROCOPIUK, M. **Políticas públicas e fundamentos da administração pública:** análise e avaliação, governança e redes públicas, administração judiciária. São

Paulo, SP: Atlas, 2013. págs. 161-163.

PÜLZL, H; TREIB, O. Implementing Public Policy. *In*: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. **Handbook of Public Policy Analysis Theory, Politics, and Methods**. Boca Raton: CRC Press, 2007. p. 89-107.

QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, jul. 2005, 2005.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, 2005.

RAMOS, M. N. **Educação profissional: história e legislação**. Educação à distância. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, 2011.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista De Administração Pública**, 46(5). p. 1271-1294.

REIN, M.; Rabinovitz, F. F. La implementación: una perspectiva teórica: entre la intención y la acción. *In*: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Ed.) **La implementación de las políticas**. México D.F, México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, 1993. p. 147-184.

RIBEIRO, D. B. Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil? **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.16, n.2, p. 37-60, ago./dez. 2016.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

ROCHA, N. M. F. Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, 2006.

ROGERS, P. J.; WOOLCOCK, M. Process and Implementation Evaluations: A Primer. *In*: **CID Faculty Working Paper Series 2023.433**, Harvard University, Cambridge, MA, May 2023. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/37376251/2023-05-cid-wp-433-process-and-implementation-evaluation.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. 3. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROMANINI, M. G. **Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD**. Tese (doutorado). 394 p. 2013. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. An overview of program evaluation. *In*: ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: a systematic approach**. 7. ed. California: Sage Publications, 2004. p. 12-37.

RUS PEREZ, J.R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. *In*: RICO, E.M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 5. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007. p. 65-73.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

SABATIER, P. A. Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.

SAGER, F.; GOFEN, A. The polity of implementation: Organizational and institutional arrangements in policy implementation. **Governance**, v. 35, n. 2, p. 347-364, 2021.

SANTIAGO, M. S. **Pesquisa avaliativa sobre o processo de implementação do programa de capacitação e qualificação da UFPE (2007 a 2018)** 127 p. 2020. Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-46.

SAUL, A. M. A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 97-110, 2002.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4–17, 2010.

SAVIANI, D. Meio século de pós-graduação no Brasil: do período heróico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-revista de educação**, v. 7, n. 14, p. 12-39, 2020.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: A formação da comunidade científica no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2015.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação

mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n 133, p. 867-889, 2015.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores Internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **InfoCAPES**. Boletim Informativo, v. 10, n. 1, jan/mar, 2002. 2002.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da CAPES? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, 18(51), p. 15-20, 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, (16), p. 20–45, 2006.

SCHLEICHER, R. T.; MARQUES, P. Implementação de políticas como processo social: agentes, estruturas, discurso e arenas de poder. **Comun. ciênc. saúde** . 28(3-4), p. 389-401, jul. 2017.

SCHNEIDER, M., HALL, W. J., HERNANDEZ, A. E., HINDES, K., MONTEZ, G., PHAM, T., ROSEN, L., SLEIGH, A., THOMPSON, D., VOLPE, S. L., ZEVELOFF, A., STECKLER, A. Rationale, design and methods for process evaluation in the HEALTHY study. **International journal of obesity**, 33 Suppl 4(Suppl 4), p. 1-12, 2009.

SCRIVEN, M. **Key Evaluation Checklist**. 2007. Disponível em: <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/key%20evaluation%20checklist.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

SCRIVEN, M. **Avaliação**: um guia de conceitos. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. Ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas, 2009.

STUFFLEBEAM, D. L.; CORYN, C. L. S. **Evaluation theory, models, and applications**. 2. ed. Jossey-Bas: San Francisco, CA, 2014.

VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E. El proceso de implementación de la políticas. Un marco conceptual. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Ed.) **La implementación de las políticas**. México D.F, México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial, 1993. p. 97-146.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VITÓRIA, M. I. C.; BELLARMINO, C. L.; BONAN, C. D.; LIMA, V; L. S.; CASARTELLI, A. O.; BITTENCOURT, H. R.; DONADIO, M. V.; CREUTZBERG, M. Autoavaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu da Pucrs: relato de experiência. In: SCARTON, A. M. *et al.* **Avaliação institucional em IES comunitárias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 111-126.

WEISS, C. H. **Evaluation research: methods for assessing program effectiveness**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1972.

WEISS, C. H. Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families *In*: CONNELL, J. P.; KUBISCH, A. C.; SCHORR, L. B.; WEISS, C. H. (ed.) **New approaches to evaluating community initiatives**: Concepts, methods, and contexts, 1995. p. 65-92.

WEISS, C. H. How Can Theory-Based Evaluation Make Greater Headway? **Evaluation Review**, 21(4), p. 501–524. 1997.

WEISS, C. H. **Evaluation**: Methods for Studying Programs and Policies. 2. d. Nova Jersey: Prentice Hall, 1998a.

WEISS, C. Have We Learned Anything New About the Use of Evaluation? **American Journal of Evaluation**, v. 19, n. 1, p. 21-33, 1998, 1998b.

WINTER, S. C. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. *In*: PETERS, B. G.; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública**: coletânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: ENAP, 2010. p. 209-228.

WINTER, S. Implementation. *In*: PETERS, B. G.; PIERRE, J. (Orgs.). **The SAGE Handbook of Public Administration**, London: SAGE, 2012. p. 255-263.

WOLLMANN, H. Policy Evaluation and Evaluation Research. *In*: FISCHER, F.; MILLER, G. J.; SIDNEY, M. S. **Handbook of Public Policy Analysis Theory, Politics, and Methods**. Boca Raton: CRC Press, 2007. p. 393-402.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo, SP: Editora Gente, 2004.

WU, X.; RAMESH, M.; HOWLETT, M.; FRITZEN, S. **Guia de políticas públicas**: gerenciando processos. Brasília: Enap, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

ZUCCO, C. Relação entre pós-graduação e graduação: a pós-graduação no contexto histórico-educacional. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Pós-graduação Brasileira** (CAPES). Discussão da pós-graduação Brasileira, v. 1, set. 1996.

APÊNDICE A – CÓDIGO DAS ENTREVISTAS

Código da Entrevista	Origem	Data da Entrevista
01	Formuladores	01 de julho de 2024
02	Formuladores	30 de agosto de 2024
03	NAPE	19 de agosto de 2024
04	CG	06 de setembro de 2024

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS FORMULADORES

1. Como foram escolhidas as pessoas para a formulação do programa?
2. Que ou quais problemas o ProfEPT pretendia resolver?
3. Quais são as causas desses problemas?
4. Esses problemas só poderiam ser enfrentados através da formação ofertada pelo ProfEPT?
5. Como foi o processo de “construção” do ProfEPT?
6. Quais foram os desafios encontrados durante esse processo?
7. Quais foram os principais parceiros (governamentais, instituições, sindicatos) envolvidos na formulação?
8. Considerando o período entre o desenho do ProfEPT, o preenchimento e envio da APCN até a abertura da 1ª turma, os contextos (sociais, políticos, institucionais) – influenciaram a formulação do programa?
9. Quais os principais destaques, na sua opinião, para a formulação dos objetivos do ProfEPT?
10. Os objetivos tinham relação com as normativas legais, as portarias da CAPES e do MEC?
11. Considerando as Área de Conhecimento da CAPES, quais foram os motivos para a que o ProfEPT fosse “inserido” na Área de Ensino?
12. Considerando a Área de Ensino da CAPES e a modalidade da EPT, quais eram os diferenciais do ProfEPT em relação a outros programas da área e outros que abarcam a educação profissional e tecnológica em seus projetos pedagógicos?
13. Considerando as particularidades dos mestrados profissionais, de que forma o ProfEPT visava atender as demandas do mundo do trabalho, especificamente para a modalidade EPT e, naquele momento, particularmente para os Institutos Federais?
14. O que determinou a escolha do grupo-alvo do ProfEPT?
15. Tendo em vista que o ProfEPT foi implementado, houve alguma determinação de alteração pela CAPES sobre as informações contidas na APCN, em todos os aspectos obrigatórios constantes naquele documento?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM NAPE

1. Tendo em vista que o processo de autoavaliação já constava no primeiro Regulamento do ProfEPT, como se deu a escolha das pessoas que viriam a compor o NAPE?
2. Como foram determinados e estabelecidos os objetivos do NAPE?
3. Quanto aos princípios norteadores, como os mesmos foram formulados?
4. Quais foram os principais desafios enfrentados pelo NAPE no momento de sua institucionalização?
5. Como é iniciado o processo de autoavaliação do ProfEPT?
6. Como são coletados e analisados os dados para a avaliação do desempenho do programa?
7. De que forma a autoavaliação do programa está alinhada com as diretrizes da CAPES?
8. Considerando que a CAPES exige a indicação de “casos exitosos” como se dá a escolha dos mesmos?
9. Quais outros tipos de dados quantitativos e qualitativos o NAPE coleta para a avaliação do programa?
10. Como é garantida a imparcialidade e a objetividade no processo de autoavaliação?
11. Quais são os principais desafios ou áreas de melhoria identificados pelo NAPE?
12. Como são definidas e implementadas as ações de melhoria com base nos resultados da autoavaliação?
13. Qual é o papel dos diferentes stakeholders (alunos, professores, egressos, etc.) no processo de autoavaliação?
14. Como o NAPE promove a comunicação dos resultados da autoavaliação para a comunidade acadêmica e externa?
15. Considerando somente a primeira autoavaliação, quais foram as principais mudanças implementadas no programa com base nesses primeiros resultados?
16. Quanto a segunda autoavaliação, como foi feita a divisão entre os egressos para responder ao questionário?
17. Como a experiência da autoavaliação tem contribuído para o aprimoramento contínuo da qualidade do ProfEPT?
18. A Avaliação Quadrienal da CAPES alterou o direcionamento ou os objetivos do NAPE?

19. A Sr.^a. teria mais alguma observação sobre a o processo de autoavaliação do NAPE/ProfEPT que não abordada anteriormente?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO

1. Qual foi a principal motivação para a implementação do ProfEPT?
2. O ProfEPT atinge os objetivos estabelecidos?
3. Considerando o período de realização das avaliações as quais o ProfEPT foi submetido, os resultados das duas autoavaliações NAPES alteraram os objetivos originais do ProfEPT? E, complementando, os resultados da avaliação quadrienal da CAPES alteraram esses objetivos?
4. Quais foram os principais desafios encontrados após os resultados destas avaliações?
5. Quais as formas de divulgação destes resultados entre as IAs?
6. Quais foram os impactos dos resultados das autoavaliações e Avaliação CAPES na gestão central do ProfEPT?
9. De forma geral, houve necessidade de adaptações ou mudanças na política desde o início de sua implementação decorrentes desses resultados? Se sim, quais?
10. Considerando o objetivo geral do ProfEPT, os produtos educacionais resultantes do Trabalho de Conclusão são documentados/monitorados de que forma? Há mapeamento sobre a aplicação destes produtos
11. Quais indicadores e métricas são usados para avaliar o ProfEPT? Como se dá esse processo?
12. Com a conclusão das turmas do ProfEPT, quais foram os principais ajustes e melhorias feitas no programa desde a sua implementação inicial?
13. A Sr.^a. teria mais alguma observação sobre a formulação do ProfEPT que não abordada anteriormente?

ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO – ÁREA DE ENSINO CAPES – 2017-2020 – PROGRAMAS PROFISSIONAIS

Área de Ensino Ficha para Avaliação Quadrienal - 2017-2020 Programas Profissionais

Quesitos/Itens	Peso	Definições e Comentários sobre os Quesito/Itens
1 – Programa		
1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	40%	Item 1.1 - Qualitativa – 100%
		1.1.1. Há coerência e aderência entre o nome do Programa, a proposta, a(s) área(s) de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa e a estrutura curricular (disciplinas e atividades) do PPG? Será avaliada a coerência e aderência entre o nome do PPG, a proposta, a(s) área(s) de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa e a estrutura curricular (disciplinas e atividades).
		1.1.2. Há indícios de atualização da proposta ao longo do quadriênio? A atualização da estrutura curricular deve contribuir para o aperfeiçoamento constante do Programa. Neste caso, é esperada, principalmente, a atualização regular das ementas e das referências das disciplinas do PPG. Devidamente justificadas, são aceitáveis alterações na área de concentração, nas linhas de pesquisa e até no nome do PPG durante o quadriênio. Neste subitem serão avaliadas as modificações, atualizações e diferenciais ocorridos no Programa durante o quadriênio.
		1.1.3. Os objetivos do PPG estão adequados e coerentes com o público-alvo e com o perfil do egresso? Os objetivos do PPG devem estar alinhados aos objetivos da Área de Ensino, a qual tem foco em pesquisas e produções em “ensino em determinado campo de saber”, fazendo as interlocuções necessárias com outros campos, tendo por objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não formais de ensino, e aprendizagem. Desse modo, visa à construção de 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. Neste subitem será avaliada a adequação e coerência dos objetivos em relação ao público-alvo e ao perfil do egresso.
		1.1.4. A infraestrutura é adequada para atender ao ensino, à pesquisa, à administração e às demais atividades do PPG? Será avaliada a infraestrutura para o ensino e pesquisa, tais como as condições laboratoriais, áreas experimentais e de informática (por exemplo, acesso à rede mundial de computadores fontes de informação multimídia), biblioteca, espaços físicos para as atividades administrativas e de ensino, garantindo o suporte adequado ao desenvolvimento das atividades do PPG.
		1.1.5. O acompanhamento da Prática Profissional Supervisionada está descrito e é adequado à proposta do PPG? (Qualitativa – 20%) O PPG deverá descrever de forma sucinta como é realizado o acompanhamento da prática profissional supervisionada, requisito obrigatório para a integralização curricular.

1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa		Item 1.2 – Qualitativa = 100% O não atendimento dessa regra limita ao conceito atribuído como Regular neste subitem, salvo as devidas e justificadas exceções. 1.2.1. O PPG apresenta ao menos 10 docentes permanentes (DP), todos com título de doutor e com no mínimo 10 horas semanais dedicadas às atividades do PPG, e o número de docentes é adequado aos objetivos e à proposta do curso? A exigência da área é de no mínimo 10 DP com título de doutor, com no mínimo 10 horas semanais de dedicação ao PPG. Os docentes colaboradores podem ter carga horária inferior aos DP. Portanto, será avaliado se o número de docentes e a carga horária atende a essas exigências. Será avaliado também se o número de DP é compatível com a proposta do PPG. 1.2.2. O PPG apresenta percentual de DP em relação ao total de docentes igual ou superior a 70%, atuam em até três programas como DP, e o programa apresenta estabilidade na composição do corpo DP durante o quadriênio? No mínimo, 70% do DP deverá ter vínculo com o PPG, limitando-se a 30% o número máximo de docentes colaboradores (DC) em relação ao total de docentes. O docente poderá participar como DP em até três PPGs da mesma ou de outra instituição, conforme legislação vigente. Será avaliada a estabilidade do PPG em relação ao seu corpo DP, mantendo-se vinculados os DP ao PPG durante o quadriênio. A alteração do corpo Docente Permanente deve ser justificada. 1.2.3. Há compatibilidade da formação e atuação do corpo DP, bem como da adequada distribuição em relação às linhas de pesquisa do programa? Será avaliada a formação e a atuação dos DP e sua coerência e compatibilidade com a área de concentração e com as linhas de pesquisa do PPG. Também, será avaliada a distribuição dos DP em relação às linhas de pesquisa. 1.2.4. Qual a Política de interação do PPG com a graduação, principalmente nos cursos de licenciatura, na Educação Básica ou com profissionais que atuam em diferentes segmentos da sociedade, envolvido em atividades de ensino e orientação de trabalhos discentes, tais como pesquisa, extensão, supervisão de estágios, e equivalentes? Para a avaliação considera-se importante a participação de DP em formação em nível de graduação, principalmente nos cursos de licenciatura ou na Educação Básica, ou com profissionais que atuam em diferentes segmentos da sociedade. Os DP aposentados na mesma instituição e os que se encontram em licenças regulamentadas serão desconsiderados para efeitos da avaliação deste indicador.
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 –	10%	1.3.1. De que modo o Planejamento estratégico do PPG se alinha ao plano estratégico da IES? (Qualitativa – 50%) Será avaliada a existência de planejamentos do PPG, de curto, médio e longo prazos, que estejam alinhados ao Plano Estratégico da IES e envolvam metas adequadas, tangíveis, transparentes e bem estabelecidas 1.3.2. No Plano estratégico do PPG, estão explicitadas ações relacionadas à gestão, à melhoria de infraestrutura, à qualificação da formação dos alunos e à melhoria da produção intelectual, bem como ações associadas à busca de recursos e intercâmbios regionais, nacionais ou internacionais? (Qualitativa – 50%) Serão avaliadas as ações e procedimentos de gestão futura do PPG indicando a garantia continuada e o aprimoramento da infraestrutura, da qualificação do corpo docente, visando à formação dos estudantes e à melhoria da produção intelectual no contexto das demandas que envolvem a área de Ensino. Serão avaliadas também ações e procedimentos de gestão

bibliográfica, técnica e/ou artística. 1.4 Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.		voltados à captação de recursos financeiros e intercâmbios regionais, nacionais e internacionais, tendo em vista os desafios da área de Ensino.
	10%	1.4.1. O PPG organizou, está organizando ou já tem consolidado um processo de autoavaliação? Se já existe, o plano explicita pontos fortes e oportunidades de melhoria do PPG, bem como proposta de melhorias decorrentes do processo de autoavaliação? (Qualitativa – 50%) Serão avaliados a organização e os mecanismos de autoavaliação do PPG, que possam evidenciar os pontos fortes e fragilidades do PPG. 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).
2 – Formação		
2.1 Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	25%	Para o item 2.1, serão analisadas oito teses ou dissertações indicadas pelo PPG, juntamente com os respectivos resumos e justificativas. 2.1.1. As dissertações/teses têm qualidade e os temas são aderentes à área de concentração e às respectivas linhas de pesquisa do PPG? (Qualitativa – 80%) Serão avaliadas a qualidade das dissertações e teses e a aderência e coerência à área de concentração e às linhas de pesquisa. Os Programas devem indicar até oito teses/dissertações para análise, garantindo representatividade por área de concentração, linhas de pesquisa e orientadores. Neste subitem, o PPG preencherá o Anexo, em planilha Excel, justificando a qualidade das dissertações/teses e a aderência com área de concentração e linhas de pesquisa, bem como indicando produtos associados, se houver, excetuando o produto/processo gerado na dissertação/tese. A justificativa deve abordar a atualidade, a relevância social do tema e as contribuições para a ampliação qualificada do conhecimento na Área. 2.1.2. As bancas examinadoras são qualificadas em termos de formação, experiência, diversificação dos avaliadores e aderência à temática avaliada, sendo constituídas por doutores e por, pelo menos, um membro externo ao Programa? (Qualitativa – 20%) Serão avaliadas as composições de bancas examinadoras das dissertações e teses indicadas pelo PPG para identificar diversidade, alinhamento da formação, presença de pelo menos um membro externo ao Programa. Neste subitem, o PPG preencherá o Anexo, em planilha Excel, sobre a constituição e qualidade das bancas examinadoras.

2.2 Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	2.2.1. A produção indicada pelo PPG, envolvendo discentes e egressos, mostra uma identidade e está alinhada à área de concentração e às linhas de pesquisa? (Qualitativa – 20%) Será analisada a produção indicada pelo PPG, na forma de artigos em periódicos, livros ou capítulos, trabalhos completos em anais e PTT, para identificar aderência às áreas de concentração e correspondentes linhas de pesquisa. Para isso, o PPG indicará até cinco produções bibliográficas e até cinco PTT publicadas no quadriênio envolvendo discentes e egressos. No conjunto das produções indicadas, não pode haver duplicação. Essas produções serão preenchidas pelo PPG no Anexo, em planilha Excel. Os PPG que iniciaram suas atividades nesse quadriênio e que ainda não concluíram suas defesas, poderão justificar a indicação de um número menor de produtos. 2.2.2. Qual é a razão entre a pontuação total ponderada de artigos em periódicos, Qualis A1 a B4, publicados no quadriênio por discentes e egressos em relação ao total de titulados no quadriênio mais matriculados no último ano do PPG nesse período? (Quantitativa – 20%) Será avaliada 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, será considerada a seguinte pontuação dos periódicos: Pontuação dos Periódicos <table border="1" data-bbox="762 925 1321 1301"> <thead> <tr> <th>ESTRATOS</th><th>Pontuação</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>A1</td><td>100</td></tr> <tr><td>A2</td><td>85</td></tr> <tr><td>A3</td><td>75</td></tr> <tr><td>A4</td><td>60</td></tr> <tr><td>B1</td><td>50</td></tr> <tr><td>B2</td><td>35</td></tr> <tr><td>B3</td><td>25</td></tr> <tr><td>B4</td><td>10</td></tr> <tr><td>C</td><td>0</td></tr> </tbody> </table> 2.2.3 Qual é a razão entre o número total de produções de discentes e titulados do PPG no quadriênio, em termos de livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais, e o total de titulados no quadriênio mais os matriculados do último ano, nesse período? Quantitativa -20%) Será avaliada a produção total de discentes e titulados no quadriênio em termos de livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais em relação ao total de titulados nesse período.	ESTRATOS	Pontuação	A1	100	A2	85	A3	75	A4	60	B1	50	B2	35	B3	25	B4	10	C	0
ESTRATOS	Pontuação																				
A1	100																				
A2	85																				
A3	75																				
A4	60																				
B1	50																				
B2	35																				
B3	25																				
B4	10																				
C	0																				
	2.2.4. Qual é o percentual da produção técnica indicada pelo PPG em estratos superiores (T1 a T3), envolvendo discentes ou egressos, em relação à produção técnica total indicada? (Quantitativa – 40%)																				

	Será avaliada a produção dos DP, envolvendo discentes ou egressos em relação à produção técnica nos estratos T1 a T3. A Área de Ensino considera PTT aqueles vinculados à dissertação/tese ou desenvolvidos por discentes/egressos envolvendo docentes do PPG em avaliação. Serão considerados PTT pela Área de Ensino: PTT1 - Material didático/instrucional: que são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros; PTT2 - Curso de formação profissional: atividade de capacitação criada, atividade de capacitação organizada, cursos, oficinas, entre outros; PTT3 - Tecnologia social: produtos, dispositivos ou equipamentos; processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; serviços; inovações sociais organizacionais; inovações sociais de gestão, entre outros; PTT4 - Software/Aplicativo: aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares, programas de computador, entre outros; PTT5 - Evento Organizados: ciclos de palestras, exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas, atividades de divulgação científica, entre outros; PTT6 - Relatório Técnico; PTT7 - Acervo: curadoria de mostras e exposições realizadas, acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros; PTT8 - Produto de comunicação: produto de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros; PTT9 - Manual/Protocolo: guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/aplicação ou adequação tecnológica; manual de operação, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros; PTT10 - Carta, mapa ou similar. A avaliação será realizada com base na pontuação das PTT apresentadas a seguir: Pontuação da Produção Técnica-Tecnológica <table><tr><th>ESTRATOS</th><th>Pontuação</th></tr><tr><td>T1</td><td>200</td></tr><tr><td>T2</td><td>150</td></tr><tr><td>T3</td><td>100</td></tr><tr><td>T4</td><td>50</td></tr><tr><td>T5</td><td>10</td></tr><tr><td>TNC</td><td>0</td></tr></table>	ESTRATOS	Pontuação	T1	200	T2	150	T3	100	T4	50	T5	10	TNC	0
ESTRATOS	Pontuação														
T1	200														
T2	150														
T3	100														
T4	50														
T5	10														
TNC	0														
2.3 Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10% 2.3.1. O Programa possui e explicita estratégias e instrumentos de acompanhamento de egressos? (Qualitativa – 25%) Neste item será avaliado o modo como o PPG acompanha o egresso após o término do curso, explicitando as estratégias, instrumentos e outras possibilidades de interação. Este acompanhamento possibilita identificar a sua inserção no mundo do trabalho, em situações de nucleação de novos grupos de pesquisa e desenvolvimento no Brasil e no mundo, a continuidade dos estudos e atuação em postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil														

	2.3.2. Quais os principais casos exitosos dos egressos no período de 2016 a 2020, que evidenciem a influência do PPG na formação em nível de Pós-Graduação stricto sensu? (Qualitativa – 50%) Será avaliada a influência da formação do PPG no êxito dos egressos. Para isso, o Programa deverá indicar cinco casos exitosos de titulados, no período 2016 a 2020, com as respectivas justificativas, de modo a mostrar a influência do PPG no sucesso dos pós-graduandos. Essas indicações serão preenchidas pelo PPG no Anexo, em planilha Excel.																								
	2.3.3. O Programa realiza atividades integradoras envolvendo os egressos, tais como seminários, workshop ou outros eventos? (Qualitativa - 25%) Serão avaliadas, qualitativamente, as atividades realizadas que envolvem e integram os egressos do PPG, tanto como ouvintes quanto como participantes ativos, ministrando palestras, coordenando workshops, entre outros eventos.																								
2.4 Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	Para o item 2.4, serão analisadas até quatro produções indicadas pelo PPG, por docente permanente. No conjunto das produções indicadas, não pode haver duplicação. A não indicação de quatro produções ou a repetição de uma delas sinaliza fragilidade do PPG. 2.4.1. O PPG indica quatro produções para cada DP no quadriênio, considerando o seu tempo no Programa e a produção indicada mostra uma identidade e está aderente à área de concentração e às linhas de pesquisa? (Qualitativa – 30%). Neste subitem, será avaliada a capacidade mínima de produção relevante dos DP, podendo envolver discentes e egressos. Também, será avaliada a aderência e alinhamento da produção indicada pelos DP do PPG (quatro produções) com sua área de concentração e linhas de pesquisa, refletindo a coerência da produção com os objetivos e com a identidade do Programa. Para isso, o PPG preencherá o Anexo, em planilha Excel, com a produção dos DP solicitada, que deverá conter, por docente, “n” produções, sendo “n” o número de anos do quadriênio que o docente permanente está no Programa. 25% 2.4.2. Qual é a razão entre a pontuação da produção indicada por docentes permanentes do PPG que está nos estratos superiores (artigos A1 a A4, livros e capítulos de livros L1 e L2 ou PPT T1 a T3) em relação ao total de DP do PPG? (Quantitativa – 30%) Será avaliada, quantitativamente, a produção ponderada indicada pelos DP nos estratos superiores, na forma de artigos em periódicos (A1 a A4), na forma de livros e capítulos de livros (L1 e L2), indicada a seguir, e na forma de PTT (T1, T2 e T3), já indicada na ficha, em relação ao total de DP do PPG. A avaliação será feita com base nas pontuações dos periódicos por estrato (já indicada nesta ficha), nas pontuações dos PTT (já indicada nesta ficha) e dos livros e capítulos de livro, apresentadas a seguir: <table><tr><th colspan="3">Pontuação dos Livros e Capítulos</th></tr><tr><th></th><th>Livro Integral</th><th>Capítulos*</th></tr><tr><td>L1</td><td>200</td><td>100</td></tr><tr><td>L2</td><td>160</td><td>80</td></tr><tr><td>L3</td><td>120</td><td>60</td></tr><tr><td>L4</td><td>80</td><td>40</td></tr><tr><td>L5</td><td>40</td><td>20</td></tr><tr><td>LNC</td><td>0</td><td>0</td></tr></table> 2.4.3. Qual é a razão entre a pontuação total de PTT, T1 a T5, indicadas pelos DP em relação ao número de DP do PPG? (Quantitativa – 40%) Será avaliada, quantitativamente, a produção total ponderada em PTT, indicada pelos DP (duas produções), em relação ao número de DP do PPG.	Pontuação dos Livros e Capítulos				Livro Integral	Capítulos*	L1	200	100	L2	160	80	L3	120	60	L4	80	40	L5	40	20	LNC	0	0
Pontuação dos Livros e Capítulos																									
	Livro Integral	Capítulos*																							
L1	200	100																							
L2	160	80																							
L3	120	60																							
L4	80	40																							
L5	40	20																							
LNC	0	0																							

2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	20%	2.5.1. Os docentes permanentes atuam em atividades de ensino e no mínimo 70% do corpo DP ministrou, ao menos, duas disciplinas no PPG durante o quadriênio, além de outras atividades de ensino? (Qualitativa – 25%) Pela necessidade de envolvimento em ensino e pesquisa, será avaliado qualitativamente o envolvimento dos DP com ensino no programa, considerando se, pelo menos, 70% desses docentes atuam, no mínimo, em duas disciplinas no quadriênio e em outras atividades de ensino. 2.5.2. Os docentes permanentes têm anualmente, no mínimo, um orientando e, no máximo, 10 orientandos no SNPG? (Qualitativa e Quantitativa – 25%) Será avaliada a porcentagem de DP que não atende ao mínimo de um orientando por ano no PPG e o máximo de 10 por ano do SNPG. Assim, destaca-se que o orientador não deve ter mais do que 10 orientandos por ano, no PPG, de modo a manter 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 10 orientações no SNPG, por ano, de um orientador sinaliza fragilidade do programa, pois é importante considerar todos os PPGs em que o docente atua, excetuando-se os DP em seu ano de credenciamento inicial. Será possível justificar os casos em que os docentes não cumpriram o exigido neste subitem por situações como participação e estágio pós-doutoral, licença gestante, problemas relacionados à saúde, dentre outros. 2.5.3. Qual o número e o percentual de DP que atuam exclusivamente no PPG? (Qualitativa e Quantitativa – 25%) A Área de Ensino entende ser importante haver um núcleo de, pelo menos, cinco docentes permanentes com atuação somente no Programa de Pós-Graduação sob avaliação. Para número menor do que esse deve haver justificativa. A proporcionalidade entre o número de docentes que formam este núcleo e o total de docentes será objeto de avaliação, em particular, para programas com mais do que 25 docentes. 2.5.4. Os DP coordenam ou participam de projetos individuais e macroprojetos de pesquisa vinculados ao PPG? (Quantitativa – 25%) Pela necessidade de envolvimento em pesquisa, será avaliada a participação em projetos de pesquisa. Serão avaliados os projetos de pesquisa que envolvam docentes e discentes ou mesmo egressos, caracterizando-se como macroprojetos do Programa, valorizando-se as pesquisas colaborativas com amplo envolvimento do PPG. Todos os DP devem estar cadastrados em, pelo menos, um macroprojeto. Os Programas serão avaliados em função da proporção de docentes permanentes que participam de macroprojetos.
3 – Impacto na Sociedade		
3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	30%	3.1.1. De que modo a produção intelectual indicada pelo Programa aborda temas relevantes e inovadores, que contribuem para o atendimento a demandas sociais da área de Ensino, com alcance local, regional, nacional ou internacional? (Qualitativa – 100%) Será avaliado, de modo qualitativo, o impacto e caráter inovador da produção indicada pelo Programa (10 produções intelectuais, sendo cinco bibliográficas e cinco PTT, representativas do PPG, indicadas na Plataforma Sucupira) em função da relevância do tema para a Área de Ensino, atendimento a demandas sociais e necessidades locais, regionais, nacionais ou internacionais. Para este subitem, o PPG preencherá o Anexo, em planilha Excel, justificando (com até 1000 palavras) a relevância da produção indicada em relação ao Impacto e caráter inovador da produção intelectual, à abrangência local, regional, nacional ou internacional, e ao atendimento a demandas sociais. O PPG também pode acrescentar outros elementos ou outras dimensões que avalie como pertinentes à questão. Os PPG que iniciaram suas atividades nesse quadriênio e que ainda não concluíram suas defesas, poderão justificar a indicação de um número menor de produtos.

3.2 Impacto econômico, social e cultural do programa.	50%	3.2.1. Que evidências estão presentes na descrição de casos de sucesso do PPG nos últimos 15 anos (2006-2020), que mostram contribuições do Programa ao desenvolvimento socioeconômico regional, em termos de atividades de extensão ou eventos, parcerias com setores de serviços ou de gestão pública, ações de cooperação entre Programas ou Instituições com níveis de consolidação diferentes, voltados à nucleação, solidariedade, inovação, pesquisa, desenvolvimento da pós-graduação ou desenvolvimento econômico, tecnológico ou social, particularmente em locais com menor capacitação científica ou tecnológica? (Qualitativa – 100%) Serão avaliados os casos exitosos do PPG, que podem impactar o desenvolvimento na região, envolvendo: atividades de extensão (eventos tais como: Seminários, Encontros, workshops, entre outros); a capacidade do PPG em 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 dessa comunidade por meio do ensino e da pesquisa e de seus resultados; ações de cooperação ou intercâmbios sistemáticos com outros programas com o caráter de solidariedade, em que um programa com mais experiência e tempo de existência pode colaborar com um programa mais jovem; e o desenvolvimento e a participação em projetos de pesquisa com financiamento nacional ou internacional. Para este subitem, o PPG preencherá o Anexo, em planilha Excel, indicando até seis casos exitosos do Programa, no período de 2006 a 2020, totalizando seis casos, com os detalhes necessários para a sua compreensão e com as devidas justificativas dessas indicações.
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	20%	3.3.1 Neste item, o PPG é avaliado na dimensão “internacionalização”, “inserção (local, regional, nacional)” ou ambas, em função de sua missão e perfil. Pesos relativos de internacionalização/inserção devem ser flexibilizados em função de objetivos/missão do Programa. (Qualitativa = 60%) Internacionalização/ Inserção social local, regional, nacional a) Internacionalização O PPG apresenta produção intelectual indicada com inserção internacional ou produção intelectual com autores estrangeiros? O PPG mantém atividades voltadas à internacionalização, com participação dos docentes ou discentes em colaborações, convênios ou programas de cooperação com centros estrangeiros? Os docentes e discentes do PPG participam de eventos, cursos, visitas técnicas ou outras atividades fora do país? Nas bancas de qualificação ou defesa do PPG, há participação de membros estrangeiros? Serão avaliadas, qualitativamente, dentre as produções indicadas pelo PPG, os artigos em periódicos qualificados, livros e capítulos de livros, trabalhos completos em eventos, que envolvam coautores estrangeiros. É importante considerar, para efeitos de ações de internacionalização, colaborações, convênios ou programas de cooperação com instituições e centros estrangeiros. Aqui, são valorizados também 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 PPG ou outro modo de mobilidade acadêmica, nucleação internacional de egressos. Esses itens deverão ser claramente destacados no relatório do PPG. Uma das formas de internacionalização é a participação de docentes e discentes e egressos em eventos, cursos e visitas técnicas, de caráter internacional (fora do

		País), preferentemente com apresentações de trabalhos completos ou em atividades em que se observem protagonismos relevantes desses participantes. Por isso, serão avaliadas e valorizadas essas participações. Considerando que uma das formas de internacionalização é a participação de membros estrangeiros, esse fator será avaliado. É importante identificar se esse fato é esporádico ou frequente, bem como a diversidade de docentes estrangeiros participantes de bancas de mestrado e doutorado, o que caracterizaria processos mais intensos de internacionalização. <u>b) Inserção social local, regional, nacional</u> Qual é o percentual de DP do PPG com experiências e resultados profissionais relevantes, incluindo inserção na comunidade nacional, participação em comissões e em corpos editoriais, atuação como pareceristas de periódicos e de editais de fomento, atuação em sociedades e comitês científicos, bem como outras atividades consideradas relevantes na Área, em relação ao total de DP? Será avaliada a participação de DP do PPG em atividades que mostrem a valorização do conhecimento e das experiências dos docentes, que contribuam 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, podendo envolver outros segmentos da sociedade; formação continuada de profissionais da educação, bem como outras atividades consideradas relevantes para a Área.
		3.3.2 Visibilidade (Qualitativa – 20%) A página do PPG está atualizada em relação a objetivos, estrutura curricular, seleção, corpo docente, produção intelectual, dissertações e teses, financiamentos, parcerias, entre outros, e o PPG mantém atualizada a página na Internet em língua estrangeira? Será avaliada positivamente a manutenção de página na Internet, no mínimo com versão em inglês, divulgando de forma atualizada os dados internos do PPG, os critérios de seleção de alunos, a produção docente, os financiamentos recebidos da CAPES e de outras agências públicas e privadas. Esse tópico deverá ser claramente destacado no relatório do PPG.
		3.3.3. Cadastro dos produtos/processos (Qualitativa – 20%) Os produtos/processos educacionais estão cadastrados no Portal EduCAPES ou equivalente? Serão avaliados positivamente os produtos/processos educacionais 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, também estejam cadastrados no Portal EduCAPES ou equivalente.