

Formação pós-graduada nos planejamentos estratégicos dos programas na área da educação

Resumo

Com este estudo, discutimos a formação pós-graduada no Brasil, objetivando analisar as ações voltadas à qualificação da dimensão da formação de pessoal discente, em cursos de doutorado, por meio de estudo documental dos planejamentos estratégicos dos programas de pós-graduação da Área da Educação. Na pesquisa, de natureza qualitativa e documental, analisamos 12 planejamentos estratégicos, constatando a recente proposição e elaboração dos documentos na Área da Educação, a diversidade na estrutura dos planejamentos, a ênfase na formação de pesquisadores e na docência, e a predominância de ações ou estratégias voltadas ao fluxo discente e à qualificação da produção científica. Concluímos que as ações formativas propostas se situam no âmbito do saber e do saber-fazer, demandando a prospecção de estratégias diversificadas e intersubjetivas vinculadas ao saber viver.

Palavras-chave: educação superior; formação de pesquisadores; avaliação da pós-graduação; planejamento estratégico.

Gionara Tauchen

Universidade Federal de Rio Grande
– FURG – Rio Grande/RS – Brasil
giotauchen@gmail.com

Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas –
UFPel – Pelotas/RS – Brasil
martanornbergo@gmail.com

Para citar este artigo:

TAUCHEN, Gionara; NÖRNBERG, Marta. Formação pós-graduada nos planejamentos estratégicos dos programas na área da educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 132-158, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025132

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025132>

Postgraduate training in the strategic planning of education programs

Abstract

The study deals with graduate education in Brazil, with the objective of analyzing the actions aimed at qualifying the dimension of student development, in doctoral courses, through a documentary study of the strategic planning of graduate programs linked to the Education Area. The research is qualitative and documentary in nature. Twelve strategic plans were analyzed, verifying the recent proposal and the elaboration of documents in the Education Area, the diversity in the structure of the plans, the focus on the training of researchers and teaching and the predominance of actions or strategies aimed at the flow of students and the qualification of scientific production. We conclude that the proposed training actions are located in the field of knowledge and know-how, requiring the exploration of diversified and intersubjective strategies linked to know-how.

Keywords: higher education; research training; strategic planning; postgraduate assessment.

Formación de posgrado en planificación estratégica de programas educativos

Resumen

Con este estudio, discutimos la formación de posgrado en Brasil, con el objetivo de analizar las acciones dirigidas a cualificar la dimensión de la formación del personal de los cursos de doctorado, por medio de un estudio documental de los planes estratégicos de los programas de posgrado en el área de Educación. En este estudio cualitativo y documental, analizamos 12 planes estratégicos y constatamos que los documentos fueron propuestos y elaborados en el ámbito de la educación, que hubo diversidad en la estructura de los planes, que hubo énfasis en la formación de investigadores y en la docencia, y que hubo predominio de acciones o estrategias dirigidas al flujo de alumnos y a la cualificación de la producción científica. Concluimos que las acciones de formación propuestas se sitúan en la esfera del saber y del saber hacer, exigiendo la prospección de estrategias diversificadas e intersubjetivas vinculadas al saber vivir.

Palabras clave: enseñanza superior; formación de investigadores; evaluación de programas de posgrado; planificación estratégica.

Considerações iniciais

Um dos desafios constantes dos programas de formação em nível de pós-graduação tem sido o de assegurar uma proposta formativa capaz de resguardar aos egressos um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais que os tornem capazes de atuar tanto no ensino como na pesquisa. Trata-se de um aspecto desafiante porque, via de regra, é no âmbito da pós-graduação que ocorre a formação de docentes para a Educação Superior. Assim, neste estudo, discutimos a formação pós-graduada no Brasil, objetivando analisar as ações voltadas à qualificação da dimensão da formação de pessoal discente, em cursos de doutorado, por meio de estudo documental¹ dos planejamentos estratégicos dos programas de pós-graduação da Área da Educação.

O modelo de avaliação da pós-graduação brasileira vem sendo objeto de críticas (Fávero; Consaltér; Toniato, 2019; Ramos; Velho, 2012) decorrentes do produtivismo, da predominância de indicadores oriundos de algumas áreas, da dificuldade em avaliar a relevância social e o impacto dos programas, entre outros aspectos, os quais apontam necessidades de mudanças na avaliação, menos engessada, utilizando-se indicadores quali-quantitativos que possibilitem vislumbrar a diferenciação dos propósitos institucionais e as mudanças no perfil dos egressos. Schwartzman (2010, p. 34) destaca que o sistema altamente subsidiado tem como função “[...] se auto-alimentar, e que, com as exceções de sempre, nem consegue produzir uma ciência de padrão internacional, nem consegue gerar tecnologia para o setor produtivo [...]”. Por isso, é fundamental a mudança na política de pós-graduação e nas estratégias das instituições, pois “[...] já se evidencia no Brasil uma progressiva diversificação dos tipos de atividades econômicas que empregam doutores (CGEE, 2010), bem como novas competências e papéis [...]” (Ramos; Velho, 2013, p. 238), como a inserção nas redes científicas globais, capacidade de interação coletiva, coordenação de redes de pesquisa, gestão de pessoas e dos processos de pesquisa, comunicação social dos resultados, por exemplo.

Neste sentido, Hortale (2003, p. 1838) registra que “[...] em 2001, observadores estrangeiros participaram do processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de algumas áreas do conhecimento”. Na ocasião, embora reconhecendo os

¹ Agradecemos ao CNPq e à FAPERGS o fomento à pesquisa.

méritos da avaliação realizada pela CAPES, registraram que o sistema de avaliação “[...] está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade do ensino” (Hortale, 2003, p. 1838), pois não constam indicadores para avaliar a atividade de ensino, embora, atualmente, essa possa ser objeto da autoavaliação do programa vinculada à autoavaliação institucional (Avaliação do docente pelo discente). De qualquer forma, dentre as dimensões e os indicadores utilizados pela CAPES, na ocasião, não constava essa intencionalidade. A qualidade era inferida com base em dados vinculados às publicações, à qualificação do corpo docente e à carga horária do corpo docente, mas como bem avaliam Spagnolo e Calhau (2002, p. 24), “[...] a formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa”.

Em razão disso e visando o aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação, foi instituída pela CAPES, em novembro de 2017, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG, com a finalidade de elaborar um estudo sobre o tema, contando com a participação de entidades sociais e associações de áreas de conhecimento específico. A Comissão constatou que “[...] o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (Brasil, 2018, p. 3) e apontou a necessidade de mudar o foco da pós-graduação, tendo como objetivo “[...] formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil [...]” (Brasil, 2018, p. 8).

Dentre os temas discutidos para o aprimoramento do sistema de avaliação, destaca-se a adoção de um modelo de avaliação multidimensional. Atualmente, a avaliação dos programas de pós-graduação culmina com a atribuição de um resultado único final. Por isso, propõe-se a avaliação por eixos ou dimensões, possibilitando o reconhecimento da diversidade e da qualidade dos programas em cada dimensão da avaliação.

Na sequência, foram criados pela CAPES Grupos de Trabalho (GT) para estudo e discussão de diversos temas. O GT Ficha de Avaliação propôs, baseado em algumas diretrizes, uma nova ficha de avaliação com três quesitos: 1) Programa; 2) Formação; e 3) Impacto na Sociedade. No primeiro quesito, pretende-se avaliar “[...] o funcionamento, a

estrutura e o planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos” (CAPES, 2019, p. 11), dando destaque ao “Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição [...]” (Brasil, 2019a, p. 14).

O segundo quesito, a Formação, volta-se à qualidade dos recursos humanos formados, “[...] levando em conta a atuação dos docentes e a produção de conhecimento diretamente associada às atividades de pesquisa e de formação do programa” (Brasil, 2019, p. 12). O quesito é composto por três itens referentes à atuação dos docentes permanentes em atividades de pesquisa, de formação e de produção intelectual, à qualidade e adequação das teses, dissertações em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa e à qualidade da produção de discentes e egressos. O terceiro quesito, Impacto na Sociedade, incorporou impacto e relevância social gerados pela formação e produção, internacionalização e inovações. Tanto no estudo da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG quanto no GT Ficha de Avaliação, ressalta-se a necessidade do planejamento estratégico que, em linhas gerais, tem a função de apoiar os processos decisórios e de orientar as ações, contribuindo com a estabilidade ou mudanças em ambientes de descontinuidades e incertezas.

Neste sentido, a CAPES apresenta a Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021–2024 – Modelo Multidimensional, organizado em cinco dimensões (formação de pessoal, pesquisa, inovação e transferência de conhecimento, impacto na sociedade e internacionalização), com o propósito de “[...] avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma delas e, deste modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPGs [...]” (Brasil, 2020, p. 8).

Na dimensão da formação de pessoal, são recomendados a diversificação das oportunidades de formação e o envolvimento de docentes e pesquisadores externos nas atividades formativas. Para tanto, são fundamentais os processos de planejamento (Horta; Fávero, 2014) envolvendo a avaliação diagnóstica da situação atual do programa, a prospecção de ações estratégicas bem como o acompanhamento, a regulação e o monitoramento dos resultados (Tauchen, 2013).

Mas o que vem sendo proposto pelos programas de pós-graduação para formar doutores capazes de enfrentar desafios e contribuir para o progresso científico,

tecnológico, econômico e social do País? Que estratégias formativas vêm sendo promovidas pelos programas de pós-graduação, além das disciplinas curriculares e da vinculação a um projeto de pesquisa? E, ainda, quais são as orientações para o planejamento no âmbito da pós-graduação?

Assim, a partir dessa problemática que envolve as políticas de organização da pós-graduação brasileira (Bertolin, 2009; Dias Sobrinho, 2005; Harvey, 2002; Hostins, 2006; Santos, 2004), objetivamos analisar as ações voltadas à qualificação da dimensão da formação, em cursos de doutorado, por meio de estudo documental dos planejamentos estratégicos dos programas de pós-graduação acadêmicos vinculados à Área da Educação.

Percurso metodológico

A pesquisa é de natureza qualitativa e documental (Denzin; Lincoln, 2006). Primeiramente, localizamos a listagem dos programas de pós-graduação reconhecidos e recomendados pela CAPES na Área da Educação. Obtivemos essa listagem na plataforma Sucupira, em Cursos Avaliados e Reconhecidos, usando os seguintes filtros: Área de avaliação: Educação; Modalidade de ensino: Educação Presencial; Modalidade: Acadêmico. Identificamos, então, 138 programas em maio de 2023, dos quais 94 com cursos de mestrado e de doutorado. A partir desse panorama, acessamos os sites de todos os programas com curso de doutorado visando localizar o planejamento estratégico.

Muitos programas inseriram na página web o planejamento estratégico institucional da pós-graduação, não informando o seu planejamento específico, motivo pelo qual tais documentos não foram selecionados para a análise. Assim, especificamente, identificamos os planejamentos estratégicos em páginas web de 12 programas de pós-graduação em Educação, com curso de doutorado, conforme figura 1:

Figura 1 – Código e nome das instituições dos programas selecionados

Código	Instituição
P1	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
P2	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
P3	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
P4	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
P5	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
P6	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
P7	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
P8	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
P9	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
P10	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
P11	Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)
P12	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Após a localização, os documentos foram salvos na base de dados da pesquisa e codificados para posterior Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), conforme as etapas de pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos codificação, constituição do corpus), exploração do material (unidades de contexto e unidades de registro), tratamento dos resultados, inferência e interpretação (categorização e análise dos dados). A figura 2 ilustra o processo metodológico de organização e discussão dos dados na perspectiva da análise de conteúdo.

Figura 2 – Exemplo da organização da exploração do material

Código	Unidade de contexto	Unidade de registro	Categoria
P2	Comissão de Acompanhamento de Egressos. Elevar o percentual de discentes e egressos com publicação de artigos em Periódicos com Qualis, preferencialmente, em coautoria com o docente.	Comissão de acompanhamento Produção dos discentes e dos egressos	Acompanhamento de egressos
P3	[...] enviar instrumento de pesquisa para egressos via google docs.	Pesquisa sobre os egressos	Acompanhamento de egressos
P4	[...] acompanhar e analisar a atuação dos egressos [...], coletando anualmente sua produção intelectual e técnica, incentivando sua formação permanente e sua melhor inserção em órgãos públicos, redes [...].	Inserção social dos egressos Produção dos egressos	Acompanhamento de egressos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No tratamento dos resultados, emergiram como categorias do estudo os fundamentos teóricos e metodológicos, a produção e a transferência de conhecimentos, a inserção e a inclusão social e o acompanhamento dos discentes e dos egressos.

Dilemas da formação de doutores

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil, deliberadamente inspirado na experiência norte-americana, é acompanhado pelos dilemas entre produtividade e qualidade (Ramos; Velho, 2013; Saviani, 2007). Por isso, Barata (2019), ao discorrer sobre a necessidade de revisão dos pressupostos e dos instrumentos da avaliação da pós-graduação brasileira, marcada pela comparação de desempenho entre os programas e por critérios quantitativos, destaca, dentre os efeitos produzidos ao longo do tempo, “[...] o foco predominante na produção científica em detrimento dos aspectos de formação” (p. 1). Conforme a autora,

[...] os programas foram diminuindo a carga horária das disciplinas e de outras atividades formativas, resultando na titulação de novos pesquisadores nem sempre com a autonomia e a liderança intelectual desejadas. A ideia de que os pesquisadores podem ser formados quase que exclusivamente nas atividades dos próprios grupos de pesquisa necessita ser revista (Barata, 2019, p. 3).

A autonomia na formação dos pesquisadores é discutida por Rossetto e Bolzan (2015, p. 44) e, segundo as autoras, ainda é um dos principais desafios da formação na pós-graduação, “[...] posto ser uma aprendizagem que continua por toda a vida”, exigindo do sujeito a percepção, a autoavaliação, a autorregulação, a autodeterminação e a autodisciplina sobre o seu processo de aprendizagem. As autoras consideram que a construção da autonomia pode ser influenciada pela tensão entre o tempo pessoal e o institucional, “[...] pois ela exige condições, não só para as aprendizagens cognitivas e procedimentais, mas, também, tempo para que o sujeito elabore para si essas novas apropriações” (Rossetto; Bolzan, 2015, p. 44). Tais aprendizagens situam-se, ainda, no âmbito das mediações sociais, quer sejam dos colegas de curso, quer sejam do orientador. Nesse sentido, evidenciaram, em sua pesquisa, que “[...] a realização dos estudos no grupo permitiu modos de interação e mediação capazes de aprimorar as

pesquisas tanto as individuais quanto a coletiva” (Rossetto; Bolzan, 2015, p. 43). No entanto, a escrita do relatório de pesquisa, que demanda autoria e autonomia, constituiu-se em um dos maiores desafios. Também observaram que a fragilidade na apropriação de conteúdos teóricos demandados pela pesquisa gerava insegurança, dificultando a aprendizagem autônoma dos estudantes. Por isso, a constituição da autonomia na pesquisa requer o “[...] gerenciamento da aprendizagem, ou seja, a capacidade de pensar, coordenadamente, sobre o próprio caminho para aprender e aprender a aprender” (Rosseto; Bolzan, 2015, p. 38).

Na mesma linha, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1349) problematizam as decorrências da autonomia acadêmica na formação de mestrado como preparação para os estudos doutorais, pois consideram que “[...] a compressão do tempo de conclusão, sobretudo do mestrado, comprometeu o trânsito dos alunos em um leque de disciplinas, geralmente oferecidas nos bons cursos de pós-graduação do país.” Tais disciplinas possibilitariam o contato e a discussão de temas que integram a área, fornecendo subsídios teóricos, ampliando as compreensões, a capacidade de análise e problematização, bem como a qualidade das dissertações. Concluem que “[...] o enfraquecimento desta primeira etapa põe em risco a qualidade da formação posterior” (Kuenzer; Moraes, 2005, p. 1452) e que o “recuo da teoria”, que acompanha o aligeiramento da formação, é evidenciado pelos parâmetros e pelos critérios de avaliação da pós-graduação. Nesse cenário, podemos acrescentar, ainda, a divisão do tempo dedicado aos estudos e trabalho. De acordo com Freitas (2011, p. 20), “[...] o mercado de trabalho compete com a pós-graduação, mas de forma predatória: não rouba mestres ou doutores das universidades, mas rouba mestrandos e doutorandos”.

Gomes e Almeida (2020), assim como Barata (2019), assinalam que “[...] outro problema relativamente preocupante com os cursos de formação de doutores refere-se à aparente falta de preparação para a docência dos seus egressos [...]” (Gomes; Almeida, 2020, p. 584), pois a maioria deles terá sua inserção profissional como docente na Educação Superior.

Zanchet *et al.* (2012, p. 157) informam que os programas de pós-graduação “[...] constituíram-se em um lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os

saberes próprios do exercício da docência”. Para Mizukami (2005, 2006, p. 8), na pós-graduação, não há lugar “[...] para a prática da docência assim como para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática [...]”, ou seja, embora a pós-graduação seja o *locus* previsto para a formação do professorado, finalidade reiterada na PNPG (2011–2020), tem-se promovido o desenvolvimento de competências para a formação de pesquisadores em detrimento do ensino, da gestão e da extensão, e, dessa forma, a formação para a docência na Educação Superior acaba recaindo sobre o indivíduo (Papi; Martins, 2010).

Barata (2019) salienta que não se trata apenas de formar novos cientistas e docentes para as instituições superiores, pois os quadros de alto nível “[...] têm um papel fundamental na multiplicação da capacidade da sociedade em relação à produção e ao uso da Ciência e da Tecnologia, bem como ao acesso a elas” (p. 3).

Botomé e Kubo (2002, p. 13) destacam a necessidade de “[...] aprender a produzir conhecimentos novos por meio de condutas específicas [...]”, as quais capacitariam os egressos a atuar em instituições que transformam o conhecimento em condutas, bens e serviços para a sociedade. Para tanto, segundo Barata (2019, p. 5),

[...] uma nova avaliação precisa estar mais focada nos aspectos de formação, e não apenas na produção de conhecimentos; combinar indicadores quantitativos e qualitativos; possibilitar melhor contextualização dos programas; incluir a autoavaliação; focalizar a melhor produção ao invés da produção global, seja de egressos seja de conhecimentos; valorizar a relevância social e econômica dos programas, e evitar análise individualizada por docentes, priorizando o programa como um todo.

Tais processos não se situam, apenas, no âmbito do conhecimento, mas do tornar-se pesquisador e docente da Educação Superior; ou seja, ao forjar a pesquisa, quem é forjado pelas escolhas de pesquisa, pelos processos e pelas interações promovidas em virtude da pesquisa? Para discutir essa questão, analisamos o planejamento estratégico de 12 programas de pós-graduação em Educação, entendendo que neste documento estariam compilados os princípios e as intenções da formação de pessoal para a atuação na Educação Superior.

O planejamento estratégico dos programas de pós-graduação

Castro *et al.* (2015) e Tachizawa e Andrade (2006) explicam que o planejamento estratégico é uma das fases da gestão estratégica que consiste no conjunto de decisões e de ações voltadas para a adequação entre a instituição e seu ambiente, visando o alcance de seus objetivos e metas. Castro *et al.* (2015, p. 200) também destacam que, “[...] no Brasil, apesar de muitas organizações afirmarem que utilizam da metodologia do Planejamento Estratégico, ainda pairam dúvidas sobre o que realmente este vem a ser e como deve ser formulado”.

Júnior (2014, p. 2) expressa que a universidade, especialmente a pública, é uma organização conservadora por excelência e “[...] sua gestão ainda é, ou sempre foi, tradicionalista, burocrática e governamental. E, por consequência, tem resistido a examinar com profundidade a aplicação de um novo modelo organizacional.” Será, por isso, que, dos 97 programas de pós-graduação em Educação, com curso de doutorado, localizamos apenas 12 documentos públicos referentes ao planejamento estratégico do programa? Suspeitamos que existam dificuldades em associar planejamento e ação, as quais podem ser decorrentes da cultura organizacional, do processo de planejamento que demanda uma cultura participativa, especialmente nas instituições públicas, da complexidade em coadunar objetivos internos, institucionais e externos, os quais envolvem aspectos de natureza qualitativa e ética atinentes ao trabalho do servidor público, além de fatores ambientais, tecnológicos e de liberdade acadêmica.

Castro *et al.* (2015, p. 196) registram que “[...] muitos gestores têm deixado de lado o planejamento estratégico e adotado planos de ação imediatos. O resultado disso tem sido uma sequência de tentativas frustradas [...]”, as quais podem ser evidenciadas por lamentos cotidianos dos gestores ao expressarem que estão “apagando incêndio” e “correndo atrás do prejuízo” – ou seja, as situações variadas e inesperadas do cotidiano é que orientam e determinam as ações dos gestores que se ocupam em administrar as crises. Ocasionalmente, quer seja pela indução das demandas externas ou por descobertas espontâneas, aprende-se, planeja-se pontualmente, mas não é, de modo geral na área da Educação, a cultura estratégica que influencia os acontecimentos. “Um dos maiores desafios dos gestores educacionais, bem como, de suas instituições, é conceber e elaborar um processo contínuo, dinâmico e participativo de planejamento

[...]” (Godoy *et al.*, 2011, p. 87), levando-se em consideração a visão do ambiente em que a instituição e o programa estão inseridos.

Meyer Jr. e Meyer (2004, p. 8) registram que as instituições de Educação Superior “[...] são organizações centradas no conhecimento cujo trabalho é desenvolvido por profissionais especializados, as técnicas de gestão necessitam ser adequadas a este contexto, caso contrário sua eficácia ficará ameaçada.” Tais considerações são mais sensíveis na área da Educação que, historicamente, parece associar o planejamento ao modelo de educação tecnicista e de separação social e técnica do trabalho docente. Somam-se, ainda, resistências decorrentes da transposição de modelos de planejamento estratégico empresarial para o campo educacional, os quais, sem as devidas adaptações aos diferentes contextos e culturas organizacionais, se transformam em documentos burocráticos.

É importante destacar que, na literatura (Castro *et al.*, 2015; Godoy; Rosa; Barbosa, 2011; Meyer Jr.; Meyer, 2004; Sobral; Peci, 2013; Tachizawa; Andrade, 2006), são evidenciados diferentes modelos e elementos compondo o planejamento estratégico. De modo geral, é frequente encontrarmos a análise ambiental, a missão, os objetivos, as ações estratégicas e a avaliação/controle. Tais elementos, bem como sua diversificação, podem ser observados na figura 3, que registra as informações localizadas nos planejamentos estratégicos analisados.

Figura 3 – Período e elementos do planejamento estratégico dos programas analisados

Código	Período de vigência	Elementos do Planejamento estratégico
P1	2021-2024	Metodologia, histórico e objetivos, perfil profissional, missão , visão, valores, área de concentração, linhas de pesquisa, objetivos vinculados ao PDI, diagnóstico estratégico (SWOT), autoavaliação, tema estratégico, metas, ações , responsáveis, prazos, indicadores de resultado e referências.
P2	2020-2025	Contextualização, metodologia, diagnóstico estratégico (SWOT), plano de ação (área estratégica, objetivo estratégico, metas e estratégias) e referências.
P3	2020-2024	Apresentação e procedimentos, histórico e contextualização, matriz SWOT , planejamento estratégico (objetivos , metas, ações e responsáveis).
P4	2021-2024	Preâmbulo, onde, quando e como estamos, onde queremos chegar (visão, missão , valores e compromissos), propósito estratégico, metas e estratégias .

P5	2021-2024	Introdução, processo de elaboração do plano estratégico, princípios, objetivos, missão , visão, desafios da internacionalização, eixos, dimensões, indicadores, objetivos e metas, referências.
P6	2021-2024	Apresentação e metodologia, missão , visão, valores, objetivos, perfil dos egressos, relação com o PDI, diagnóstico, análise dos ambientes interno e externo (SWOT), análise geral, autoavaliação, plano de ação, objetivo estratégico, dimensão, objetivos táticos e procedimentais , prazo, responsáveis e indicadores, mecanismos de avaliação e controle, referências.
P7	2021-2024	Apresentação, objetivos do programa, missão , valores, objetivos estratégicos , metas e ações .
P8	2021-2024	Missão e objetivos , metodologia, diagnóstico, organização, pontos fortes, desafios, metas e estratégias , apêndice e referências.
P9	---	Apresentação, estratégias e objetivos, missão , visão, valores, análise SWOT , metas, ações e relação com o PDI.
P10	2021-2024	Apresentação, missão da IES, objetivos estratégicos , metas, indicadores, avaliação.
P11	2017-2021	Introdução, princípios, ações propostas no planejamento estratégico coletivo, gestão e estrutura, formação discente e corpo docente, avaliação.
P12	2021-2025	Missão , objetivo geral e específicos, meta, objetivos , indicador, ações estratégicas , responsáveis, status e análise qualitativa da meta.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Podemos observar que a maioria dos documentos foram produzidos a partir do ano de 2020. Seria por decorrência das demandas da avaliação multidimensional da CAPES, ou por indução das políticas de pós-graduação das instituições? – ou, ainda, pela expressão da consolidação dos programas que, internamente, aspiram por uma gestão mais estratégica voltada para o aprimoramento da formação de pessoal da Educação Superior?

Dos 12 planejamentos analisados, apenas sete informaram a missão do programa. Por meio dos estudos de Castro *et al.* (2015), podemos dizer que a missão expressa a razão de ser do programa, bem como as diferenças entre os programas, evidenciando suas necessidades sociais, suas tradições, sua identidade e visão de futuro. Para Herrero (2005, p. 47), a missão “[...] é uma declaração, com foco interno, da razão de ser da organização, do propósito básico para o qual se direcionam suas atividades e dos valores que orientam as atividades dos empregados”.

Na análise da missão declarada nos Planejamentos Estratégicos, observamos a manutenção do foco na formação de pesquisadores e na docência, mas tendo em vista a produção de impactos regionais e nacional e a inserção internacional. Destacam-se, também, a formação ética, a transferência de conhecimentos e a qualificação do sistema educacional. Como exemplo, citamos o que consta no planejamento de um dos Programas analisados:

[...] formação acadêmica no nível de mestrado e doutorado na área da educação, e a pesquisa científica, com vistas à inovação, à transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos, no contexto local, regional e nacional, e ao incremento do processo de internacionalização [...] (P5, p. 21).

Ramos e Velho (2013, p. 241) vinculam tais aspectos da formação ao desenvolvimento de novas competências que são adicionadas ao conhecimento científico especializado, caracterizadas por habilidades e conhecimentos mais gerais e transferíveis e envolvendo capacidades como a “de negociação coletiva, de coordenação de redes heterogêneas e dispersas de atores, de gestão do processo de pesquisa, de empreendedorismo e resolução de problemas, de apropriação intelectual e comunicação social dos resultados”.

Nesse sentido, as estratégias prospectadas pelos programas serão resultantes da adequação entre a sua missão e as exigências de atuação, internas e externas. Por isso, é fundamental realizar o diagnóstico ambiental ou situacional, visando elucidar as potencialidades e as dificuldades internas e externas, assim como as oportunidades e as ameaças à implementação das estratégias. A matriz SWOT – *Strengths* (Forças); *Weaknesses* (Fraquezas); *Opportunities* (Oportunidades); e *Threats* (Ameaças) –, evidenciada em cerca de metade dos planejamentos analisados, é uma ferramenta de análise sistemática que ajuda a vislumbrar o aproveitamento da expertise do programa, a indicar as ameaças e a prospectar ações de enfrentamento. A análise do ambiente externo, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, é um ponto essencial do planejamento estratégico dada a complexidade do ambiente em que coexistem políticas e demandas institucionais relacionadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional e à avaliação

interna e externa (SINAES), bem como das orientações das Áreas de avaliação da CAPES e das demandas decorrentes da Avaliação Quadrienal.

No entanto, que ações estão sendo propostas nos planejamentos estratégicos para atender a missão dos programas? Que ações estão voltadas à dimensão da formação de pessoal discente? A figura 4 sistematiza algumas das ações anunciadas nos planejamentos analisados.

Figura 4 – Mapeamento das ações formativas voltadas aos discentes, propostas nos planejamentos estratégicos

Ações
Incentivar a participação em eventos.
Promover ações inovadoras e de transferência de conhecimentos.
Incentivar atividades extracurriculares de incentivo à escrita e à produção acadêmica.
Incentivar a publicação em coautoria (docente, discente e/ou egressos).
Monitorar a produção discente.
Proporcionar fundamentos teóricos e metodológicos.
Promover ações de inserção social.
Acompanhar sistematicamente os discentes.
Fortalecer o uso das tecnologias.
Promover a inclusão social.
Intervir em espaços formais e não-formais.
Diversificar a oferta de disciplinas e aproveitamento de créditos.
Proporcionar formação para a docência.
Compartilhar pesquisas com a Educação Básica.
Inserir os discentes nos grupos de pesquisa.
Oferecer curso/disciplina de língua inglesa.
Incentivar a realização de doutorado sanduíche e dupla diplomação.
Incentivar a participação em órgãos representativos ligados à educação.
Promover práticas de editoração científica.
Incentivar a realização de estágios de docência.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Observamos a preocupação com o fortalecimento dos “fundamentos teóricos e metodológicos” convergindo com as discussões de Barata (2019); ações voltadas para a produção do conhecimento e a transferência de conhecimentos, bem como a inserção e a inclusão social e o acompanhamento dos discentes. Em relação ao acompanhamento dos discentes, foram registradas ações como, por exemplo, as identificadas em planejamentos estratégicos de dois Programas: “[...] analisar o perfil do corpo discente

que se encontra no Programa, diagnosticando suas principais dificuldades e possibilidades de sua superação [...]” (P11) e “[...] garantir e ampliar a escuta avaliativa dos estudantes do Programa” (P4).

Também foram previstas ações voltadas ao acompanhamento dos egressos, tais como “[...] acompanhar e analisar a atuação dos egressos [...], coletando anualmente sua produção intelectual e técnica, incentivando sua formação permanente e sua melhor inserção em órgãos públicos, redes [...]” (P4) e “[...] enviar instrumento de pesquisa para egressos via google docs” (P3). As ações, em sua maioria, vinculam-se ao acompanhamento da inserção profissional e da produção científica como mecanismos de autoavaliação do programa e, de forma mais tímida, como estratégias para a formação continuada dos egressos. Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012, p. 246) consideram que o acompanhamento dos egressos é importante, mas ainda é um desafio para os programas:

Trata-se ainda, de um novo desafio, uma vez que eles são capazes de analisar de forma melhor e mais abrangente, até que ponto a carga horária, os conteúdos, enfim, as estratégias de formação estão sendo de fato importantes para que a atuação profissional seja a mais eficaz possível. Não se trata de preparar apenas para o mercado de trabalho, e sim conjugar várias dimensões para que o egresso possa, a partir de seu desempenho, demonstrar sempre a importância da “Escola” onde foi formado.

Os autores destacam, convergindo com as ações informadas pelos programas, a necessidade de construção de instrumentos e de procedimentos sistemáticos para o acompanhamento dos egressos, os quais se vinculam à política de autoavaliação do programa e à cultura de valorização das informações. Oliveira (2021, p. 5) considera que os egressos possuem uma “relação vitalícia” com a instituição de formação. Por isso, “[...] é preciso conhecer o egresso para entender como foi a educação ofertada, e no que pode ser melhorado para conseguir galgar, cada vez mais, níveis de eficiência melhores.” Para tanto, é essencial, além da criação de sistemas de informações centralizados, com dados pertinentes sobre o tema, promover ações, eventos, bem como associações de egressos em conexão com a IES de formação, incluindo ações de incentivo à especialização, uso de bibliotecas da instituição, network, banco de dados de vagas de emprego, entre outros.

Em muitos planejamentos estratégicos, foi reforçada a observância do tempo para a titulação que, geralmente, é registrada nos regimentos internos, conforme localizado em documento dos seguintes Programas: “[...] informar os discentes sobre a necessidade de cumprimento dos prazos previstos no Regimento do PPGE” (P12); “[...] desenvolver rotina sistemática de acompanhamento do fluxo das defesas (P3); e “[...] garantir fluxo de titulação dentro dos prazos máximos estabelecidos (Mestrado: 24 meses; Doutorado: 48 meses) [...]” (P4).

Moreira *et al.* (2010), analisando a eficiência e qualidade dos Programas de Pós-Graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF), registram que os programas financiados pelo PROF apresentaram um tempo médio de titulação significativamente menor que os programas usuários de outras formas de fomento. Assim, a eficiência dos programas, em relação ao fluxo dos discentes, está relacionada, dentre outros fatores, aos recursos financeiros que possibilitam a dedicação integral aos estudos, mas tais recursos estão condicionados e vinculados à avaliação externa em que ainda predominam dados quantitativos relativos à qualidade da produção. Talvez, por isso, um dos Programas tenha informado, como estratégia, regulamentar a “[...] Comissão de Acompanhamento de alunos Bolsistas [...], com base em parâmetros de dedicação exclusiva em atividades de pesquisa, reuniões, produção científica, prazos [...]” (P2).

Almeida (2010) registra que, em comparação aos sistemas de pós-graduação norte-americano e europeus, a pós-graduação brasileira conta com o mestrado acadêmico superdimensionado, implicando significativo investimento e tempo. Por isso, Ikeda, Campomar e Oliveira (2005) e Brasil (2004) sugerem flexibilizar o sistema para diminuir os prazos de titulação; incentivar a entrada no doutorado direto ou à passagem mais rápida para este nível; identificar os futuros pós-graduandos por meio de bolsas de iniciação científica e programas voltados à graduação, entre outros aspectos. Essa tendência e indução podem ser observadas, também, pela crescente ampliação dos mestrados profissionais. Contudo, tal perspectiva se distancia das preocupações formativas apontadas na literatura (Barata, 2019; Freitas, 2011; Kuenzer; Moraes, 2005) e tensiona, ainda mais, as relações entre o tempo, a qualidade e os resultados da formação.

As ações ou estratégias formativas voltadas à formação dos discentes, com maior incidência nos planejamentos analisados, referem-se à qualificação e à ampliação da produção discente, como constatado, por exemplo, nos documentos dos seguintes Programas: “[...] oferecer atividades extracurriculares de incentivo à produção acadêmica qualificada” (P2); “[...] regulamentar [...] a possibilidade de aproveitamento de crédito com submissão de artigo Qualis B1 ou superior, em coautoria com docentes” (P2); “[...] realizar monitoramento anual da produção discente, pelos respectivos Orientadores, de modo a prevenir empecilhos e favorecer a produtividade, com qualidade científica e social (P4)”; e “[...] reservar verba do PROAP para auxílio de custo a congressos, seminários e reuniões científicas aos estudantes que apresentarem trabalhos, etc.” (P3). Com base na análise, pode-se dizer que há pouca inovação em termos de estratégias formativas que articulem a pesquisa e a docência como dimensões da formação, considerando que na pós-graduação ocorre a formação dos profissionais que atuarão na Educação Superior.

Mendes e Iora (2014, p. 183) alertam que “[...] as exigências de produtividade afetam objetiva e subjetivamente os estudantes. No primeiro caso, no tempo exigido para a dedicação ao curso [...]”, ou seja, em 24 meses do mestrado, por exemplo, será preciso cursar disciplinas para integralizar os créditos, participar de eventos, escrever artigos, realizar o exame de proficiência e o estágio de docência, elaborar a dissertação, participar das atividades do grupo de pesquisa etc. – atividades que, muitas vezes, concorrem com as rotinas de trabalho e da família, interferindo nas relações interpessoais dos estudantes, provocando estresse, insônia, depressão, ansiedade, dentre outros sofrimentos psíquicos.

Nessa direção, Cortela, Brito e Malheiro (2022, p. 221) explicam que o Qualis periódicos e dos eventos, criado em 1998, “passou a balizar as atividades acadêmicas de docentes e pós-graduandos, ocasionando uma supervalorização da produção como meio de validar os esforços e as condições para que os cursos se mantenham ativos e consigam bolsas e verbas públicas”. Os autores analisam que esse cenário, vinculado à “cultura de produtivismo e quantitativismo” (Cortela; Brito; Malheiro, 2022, p. 225), além de sobrecarregar os pesquisadores, pode estar contribuindo com a redução da qualidade e dos impactos sociais dos trabalhos publicados, atendendo “[...] aos interesses do capital,

num processo de aligeiramento formativo, intensificação da especialização em detrimento ao aprofundamento, visado manter um status quo” (Cortela; Brito; Malheiro, 2022, p. 234).

Com relação à inclusão e inserção social, os planejamentos estratégicos registram objetivos e ações em diversos níveis. Vejamos o que está indicado nos documentos dos seguintes Programas:

Promover a divulgação de ações inovadoras dos professores do PPGE no campo da educação nacional, estadual e municipal (P3).

Promover a inclusão social, promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. Estabelecer canal de divulgação das atividades de pesquisa e de inovação tecnológica para a sociedade (P5).

Criar ferramentas efetivas de transferência de conhecimento gerado pelo PPGE para outros níveis e tipos de educação. Política de cotas para ingresso de discentes nos processos seletivos do PPGE (P6).

Previsão no orçamento anual de tradução de textos para libras. Avaliar e discutir a situação da maternidade na pós-graduação, considerando a sobrecarga de atividade (P8).

Realizar eventos institucionais em parceria com as redes de educação básica e superior, promovendo efetiva aproximação entre os pesquisadores do programa e as redes de educação básica e superior (P9).

Desenvolver atividades de Formação Continuada para docentes da rede de Educação Básica [...]. Colaboração dos docentes e discentes do PPGE [...] em atividades promovidas por instituições ligadas à Educação, Cultura, Assistência Social, Saúde e outros. Uso do Canal do PPGE [...] no Youtube e de outros canais midiáticos para ampliar o acesso do Programa ao público externo (P12).

São recorrentes as ações de inserção social vinculadas ao uso das tecnologias, tanto para estabelecer canais de comunicação com a sociedade quanto para divulgação dos resultados das pesquisas, bem como a organização de eventos, atividades de formação continuada e publicações. Contudo, considerando o referencial de classificação dos produtos técnicos relevantes para as 49 áreas de avaliação da CAPES, registrado no relatório final das atividades do GT Inovação e Transferência de Conhecimento, a publicação de artigos e livros, atividade de capacitação, organização de eventos e

programa de mídia realizado são produtos considerados de baixa importância no contexto da transferência, pois “[...] não ocorrem mudanças, nem tampouco uso desse conhecimento” (Brasil, 2019, p. 13).

A inclusão social, por sua vez, vinculada à promoção de ações afirmativas, tem sido decorrente das decisões internas e de ordenamentos externos dos programas. A pesquisa realizada por Venturini (2021, p. 1252) indica que, em uma amostra de 737 programas, apenas 18,3% criaram medidas por iniciativa própria e “[...] entre 2015 e 2018, o número de políticas decorrentes de resoluções universitárias quintuplicou. Esse aumento foi induzido pela Portaria Normativa MEC nº 13/2016, do Ministério da Educação (MEC) [...]”, que determinou a elaboração de propostas de inclusão de negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação. Contudo, parece-nos que as ações de inclusão social não integram os itens avaliados no quesito impacto na sociedade, proposto na nova ficha de avaliação, pois “[...] a medição de impacto será restrita, num primeiro momento, aos Produtos e serviços resultantes de pesquisa [...]” (Brasil, 2019a, p. 43).

Marrara e Gasiola (2011, p. 25), ao discorrerem sobre as ações afirmativas na pós-graduação, empregadas como mecanismo contra a exclusão social, afirmam que são favoráveis ações tais como: “1) a inclusão social; 2) a formação de líderes e cidadãos; 3) as mudanças diretas e indiretas das instituições; e 4) a produção de pesquisas responsivas.” A inclusão social estaria vinculada à forma de ingresso na pós-graduação e às demais ações dela decorrentes. Essa perspectiva converge com as ações preconizadas nos planejamentos estratégicos em que se propõe a inclusão de todos os grupos que compõem a sociedade, pois alguns programas mencionam política de cotas e outros, ações afirmativas e políticas inclusivas.

Considerações finais

Os processos envolvidos na formação pós-graduada *stricto sensu*, especialmente vinculados à formação de doutores, demandam esforços complexos de todo o sistema de pós-graduação, o que envolve desde as políticas e os financiamentos desse nível de

formação até a elaboração de propostas, implementação e avaliação de ações formativas internas e externas aos programas.

Tais esforços estão vinculados aos objetivos, às diretrizes, às estratégias e às metas do sistema nacional de pós-graduação, influenciado pelas políticas educacionais, pelas recomendações e especificidades das Áreas de Avaliação, pelas mudanças nos perfis de ingresso e de empregabilidade dos egressos, bem como pelas políticas institucionais, nível de consolidação e cultura interna dos programas, entre outros aspectos.

No estudo realizado, em que analisamos o planejamento estratégico de 12% dos programas da Área da Educação, com curso de doutorado, observamos: 1) caráter recente na proposição e na elaboração dos planejamentos estratégicos na Área da Educação; 2) diversidade na estrutura dos planejamentos; 3) missão dos programas com foco na formação de pesquisadores e na docência; 4) ações e estratégias amplas em relação à missão e aos objetivos propostos; 5) predominância de ações ou estratégias voltadas ao fluxo discente e à qualificação da produção científica; e 6) prospecção de ações de inclusão e de inserção social em âmbito regional, nacional e internacional.

As ações voltadas à qualificação da dimensão da formação de pessoal anunciam alguns esforços para a diversificação das experiências formativas (participação em comissões e conselhos, formações voltadas à Educação Básica, proposição de atividades em espaços não formais e de popularização do conhecimento), porém, ainda tímidas no que se refere à proposição de estratégias que coadunem a pesquisa e a docência como focos formativos. Uma estratégia poderia ser a qualificação e ampliação, por exemplo, dos processos de docência orientada ou de docência compartilhada como modalidade formativa. Desse modo, se fomentaria ao mesmo tempo a difusão do conhecimento científico decorrente da pesquisa conduzida pelo discente ou por seu grupo de pesquisa e a ampliação das suas habilidades e capacidades profissionais. No entanto, prevalecem ações voltadas à qualificação da produção científica, tais como a produção em coautoria, a oferta de atividades voltadas à escrita acadêmica, o fomento à revisão linguística e à tradução dos artigos, o apoio à participação em eventos com publicação, a obrigatoriedade da publicação de artigo como requisito para a titulação etc.

Entendemos que a formação de doutores, último nível de titulação, envolve um processo multirreferencial e complexo, que não se restringe às aprendizagens de ordem do saber e do saber-fazer. Em outras palavras, o conjunto de créditos em disciplinas possibilita a ampliação das compreensões e circunscrevem o modelo de inteligibilidade; as publicações, bem como a produção do documento de tese, são produtos da (re)organização do pensamento, que não é apenas de ordem cognitiva, mas intersubjetiva. Isso significa reconhecer que os conhecimentos, bem como as transformações vividas pelos sujeitos, são produzidos a partir da heterogeneidade e da diversidade das interações que estabelecem, implicando “[...] outra dimensão, que está além da do saber e da do saber-fazer, que é a do saber-ser, saber-devir [...]” (Martins, 2014, p. 468). Assim, as ações formativas, vivenciadas durante o doutorado, produzem e comunicam experiências, estratégias, ambivalências de um saber viver intersubjetivo na tradição do saber e do saber-fazer.

Por isso, o conjunto de ações e estratégias formativas anunciadas nos planejamentos estratégicos poderiam prospectar o que Galvani (2002) designou como processo tripolar: a autoformação, a formação de si; a heteroformação, mediada pelo outro no espaço institucional e curricular de formação; e a ecoformação, decorrente das interações em múltiplos e diversificados espaços ecossistêmicos. No entanto, embora se verifiquem ações e estratégias voltadas para a inserção social, visando processos de inclusão e transferência de conhecimento, as iniciativas apresentadas demonstram certa timidez em termos de alcance e produção de processos envolvendo as múltiplas dimensões formativas, seja para a pesquisa, seja para a docência. Há, conforme demonstramos, um forte assento na produção científica.

Assim, com base na análise dos planejamentos estratégicos, deixamos algumas indagações no sentido de ampliar a discussão sobre os processos de formação de pesquisadores e docentes no âmbito da pós-graduação, ensejando outras reflexões: a pós-graduação tem favorecido condições de formação para a investigação e para a docência, articulando pesquisa e ensino como práticas de inclusão social? Em que medida as estratégias propostas pelos programas de pós-graduação, que coadunam aspectos da divulgação científica (a socialização e a discussão de resultados) com a difusão do

conhecimento na sociedade (a aplicação do conhecimento produzido na solução de problemas), fomentam a produção de pesquisas responsivas?

Esses são alguns temas que seguem na agenda de avaliação e planejamento da pós-graduação e ainda precisam ser objeto de atenção no desenho da política de Educação Superior.

Referências

- ALMEIDA, Maria H. T. A pós-graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020: documentos setoriais**. Brasília, DF: Capes, 2010. v. II.
- BARATA, Rita B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 23, p. 1-6, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.
- BOTOMÉ, Sílvio P.; KUBO, Olga M. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n.1, p. 81-110, 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 29.741/51**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Câmara Legislativa, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2022.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1965.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Relatório 2019**. Brasília, DF: Capes, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: Capes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório final de atividades**: ficha de avaliação. Brasília, DF: Capes, 2019a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório final de atividades**: GT inovação e transferência de conhecimento. Brasília, DF: Capes, 2019b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. **Documento final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2018.

BRASIL. Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional. **Relatório técnico DAV**. Brasília, DF: [s. n.], maio 2020.

CASTRO, Ahiram B. C.; BRITO, Lídia M. P.; DOS SANTOS, Rosineide S.; VARELA, Jedíjja H. S. O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino filantrópica da Bahia/BA. **Holos**, [s. l.], v. 2, p. 195-211, 2015.

CORTELA, Beatriz S. C.; BRITO, Talamira T. R.; MALHEIRO, João Manuel S. Um estudo sobre a qualidade de vida de alunos de pós-graduação na área de Ensino: impactos e possíveis desdobramentos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 41, p. 220-236, dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.]: ANPED, n. 30, p. 7-30, set./dez. 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. Avaliação da Pós-Graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], n. 51, e14508, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/14508>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FREITAS, Sérgio Fernandes Torres de. Mais algumas notas sobre a transição da pós-graduação brasileira. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília: Capes, v. 8, n. 15, p. 19-32, 2011.

GODOY, Valdir A.; ROSA, Marcelo R.; BARBOSA, Flávio L. O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão educacional no processo decisório dentro das IES. **Revista Científica**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 77-89, 2011.

GOMES, Ana Sílvia Alves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Peculiaridades históricas, panorama atual e desafios na formação de professores doutores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 578-596, 2020.

HARVEY, Lee. The end of quality? **Quality in Higher Education**, Birmingham-UK, v. 8, n. 1, p. 5-22, 2002. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13538320220127416>. Acesso em: 11 abr. 2025.

HERRERO, Emílio. **Balanced scorecard e a gestão estratégica: uma abordagem prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. O planejamento educacional na pós-graduação em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 44, n. 153, p. 494-521, jul. 2014.

HORTALE, Virgínia Alonso. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: Fiocruz, v. 19, n. 6, p. 1837-1840, nov. 2003.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. 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.

IKEDA, Ana Akemi; CAMPOMAR, Marcos Cortez; ELUDO-DE-OLIVEIRA, Tânia Modesto. A pós-graduação em administração no Brasil: definições e esclarecimentos. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, ano 6, n. 12, p. 33-41, jul./dez. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set. 2005.

MARRARA, Thiago; GASIOLA, Gustavo Gil. Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 5 n. 1, p. 20-31, jul./dez. 2011.

MENDES, Valdelaine da Rosa; IORA, Jacob Alfredo. A opinião dos estudantes sobre as exigências da produção na pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 171-187, jan. 2014.

MEYER JR., Victor; MEYER, Bernardo. Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior: Técnica ou arte? *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 4, 2004, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2004. p. 1-11.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista ECurriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. [1-17], dez./jul. 2005-2006.

MOREIRA, Ney Paulo; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; CUNHA, Nina Rosa da Silveira. Eficiência e qualidade dos Programas de Pós-Graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 365-388, abr. 2010.

NETTO, Carlos Alexandre. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, 2018.

NEVES, Abílio A. B. CAPES: 50 anos a serviço da pós-graduação. *In: FERREIRA, Marieta M.; MOREIRA, Regina L. Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília, DF: CAPES, 2002. p. 3-7.

OLIVEIRA, Salvador Rodrigues de. Estudos sobre acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior. **Revista de Casos e Consultoria**, [s. l.], v. 12, n. 1, e26052, 2021.

ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri; POLTRONIERI, Lígia Celoria; MACHADO, Lucy Marion C. Philadelpho. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Revista Sociedade e Natureza**, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 243-253, maio/ago. 2012.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

RAMOS, Milena Yume; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 219-246, mar. 2013.

ROSSETTO, Gislaine Aparecida Rodrigues da Silva; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Constituição da autonomia no processo de produção da pesquisa na pós-graduação stricto sensu. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís do Maranhão, v. 22, n. 1, p. 31-46, abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Nota sobre a transição necessária da Pós-graduação brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020: documentos setoriais**. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. II.

SOBRAL, Felipe; PECCI, Alketa. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladis. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **INFOCAPES**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

TACHIZAWA, Elio Takeshy; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TAUCHEN, Gionara. Avaliação da educação superior: dinâmicas, regulações e transformações. In: TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto (org.). **Avaliação do ensino superior: perspectivas mundiais**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. v. 1. p. 13-26.

VENTURINI, Anna Carolina. Ação afirmativa em programas de pós-graduação no Brasil: padrões de mudança institucional. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 6, p. 1250-1270, nov./dez. 2021.

ZANCHET, Beatriz M. B. A.; FAGUNDES, Maurício; FACIN, Helenara; CARREÑO, Leidne. Docentes universitários iniciantes: motivações, experiências iniciais e desafios. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3, 2012, Santiago do Chile. **Anais [...]**. Santiago do Chile, 2012. p. 1-15.

Recebido em: 03/12/2024

Aprovado em: 29/02/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 60 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com