

**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**

Flávia Barbosa Borges

Autoavaliação de cursos na pós-graduação:
um estudo fundamentado na perspectiva de monitoramento de discentes e egressos
do Mestrado Proformat da UFJF

**Juiz de Fora
2025**

Flávia Barbosa Borges

Autoavaliação de cursos na pós-graduação:

um estudo fundamentado na perspectiva de monitoramento de discentes e egressos
do Mestrado Profmat da UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Júnior.

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Borges, Flávia Barbosa.

Autoavaliação de cursos na pós-graduação: um estudo fundamentado na perspectiva de monitoramento de discentes e egressos do Mestrado Proformat da UFJF / Flávia Barbosa Borges. -- 2025.

216 p. : il.

Orientador: Marco Aurélio Kistemann Júnior

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Pós-graduação. 2. Autoavaliação. 3. Acompanhamento de discentes e egressos. I. Kistemann Júnior, Marco Aurélio , orient. II. Título.

Flávia Barbosa Borges

Autoavaliação de cursos na pós-graduação: um estudo fundamentado na perspectiva de monitoramento de discentes e egressos do Mestrado Profmat da UFJF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação

Aprovada em 19 de fevereiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Marco Aurélio Kistemann Junior
Orientador Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Marcus Bessa Menezes
Universidade Federal de Campina Grande

Prof.(a) Dr.(a) Rafael Filipe Novôa Vaz
Instituto Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 04/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 19/02/2025, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS BESSA DE MENEZES, Usuário Externo**, em 20/02/2025, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **rafael filipe novoa vaz, Usuário Externo**, em 23/02/2025, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2228643** e o código CRC **8E4EB60C**.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao CAEd pela oferta do curso e pela oportunidade de aprimorar meu trabalho como servidora pública. À Coordenação do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, aos professores e a toda equipe de assistência acadêmica e administrativa pelo trabalho desenvolvido.

A todos os participantes desta pesquisa, docentes, discentes e egressos do Profmat-UFJF, que possibilitaram e enriqueceram a construção deste estudo.

Ao meu orientador, Marco Aurélio Kistemann Júnior, pelo incentivo, pela disponibilidade e pela confiança no meu trabalho. Aos professores Marcus Bessa e Rafael Vaz, que fizeram parte das bancas avaliadoras desta dissertação, pelas valiosas contribuições.

À agente de suporte acadêmico Juliana Cantarino, pelo acompanhamento e apoio constantes ao longo de todo esse período. Sua dedicação, competência e participação tão próxima foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao coordenador do Profmat-UFJF, professor José Barbosa Gomes, pela compreensão e pelo suporte durante os meus períodos de afastamento para estudo, além das informações e dos esclarecimentos compartilhados ao longo da realização desta pesquisa.

Aos colegas de turma e, em especial, ao grupo da UFJF: Aline, Ana Carolina, Bárbara, Dani, Edson, Fernanda, George, Gisele, Iara, Jussara, Leandro, Malu, Marco Aurélio e Thiago, com vocês tudo ficou mais fácil.

A todos os meus professores e aos meus colegas e amigos educadores, que fizeram parte da minha formação ao longo da vida e que, de alguma forma, foram inspiração para minha trajetória acadêmica e profissional.

À colega e amiga Daniele Molina, pela atenção de sempre e pelo empenho na revisão do meu texto. Sua dedicação e competência fizeram toda a diferença.

À colega e amiga Iara, pela presença sempre acolhedora e por todos os momentos compartilhados ao longo do curso, que me permitiram reconhecer uma amizade para a vida.

À colega e amiga Paula, que acompanhou bem de perto a realização deste trabalho e sempre esteve pronta para me apoiar, incentivar e auxiliar no que fosse preciso!

Às “amigas-irmãs”, Rose Lagrota e Solange Freitas por se fazerem tão presentes, “mesmo que o tempo e a distância digam não...”

À minha filha Taís, que foi ‘convocada’ diversas vezes a me ajudar neste trabalho e, com paciência e disposição, esteve sempre por perto, transmitindo segurança e tranquilidade, e tornando tudo um pouco mais leve.

A toda minha família, por serem meu porto seguro.

À minha mãe, que vive em mim, muito obrigada por tudo!

Às minhas filhas, Lívia, Lara e Taís, que são minha principal fonte de motivação para seguir em frente, sempre...

A Deus, por me guiar e fortalecer ao longo desta jornada.

"A avaliação necessita das informações provenientes do monitoramento para realizar o julgamento que lhe cabe a respeito da eficiência, eficácia e efetividade dos programas; ambos os estudos são, portanto, complementares" (Ramos; Schabbach, 2012, p. 1.280).

RESUMO

Nos últimos anos, a autoavaliação dos cursos de pós-graduação tornou-se uma dimensão permanente e integrada ao processo avaliativo da Capes. Ao mesmo tempo, além de atribuir centralidade ao papel dos discentes nesse processo, a Capes tem reforçado a importância do acompanhamento de egressos como forma de avaliar a qualidade da formação ofertada pelos programas de pós-graduação no país. Considerando esse cenário, esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo de investigar o processo de autoavaliação de curso no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com foco particular no acompanhamento de discentes e egressos. A pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão norteadora: como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa? O caso de gestão apresentado neste trabalho buscou explorar essa questão analisando a estruturação e o desenvolvimento de um processo de autoavaliação, apoiado em uma abordagem de gestão participativa, tendo como foco o monitoramento de discentes e egressos. Para orientar essa discussão, foi considerada a hipótese de que a evolução de um programa de pós-graduação pode ser dimensionada por meio da análise da trajetória de seus discentes e egressos em um processo contínuo de autoavaliação. A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa é de natureza qualitativa, ainda que tenham sido utilizados elementos quantitativos para descrever o caso de gestão. Como fundamentação analítica para este estudo, foram desenvolvidos três eixos teóricos: autoavaliação, gestão participativa e monitoramento de discentes e egressos, ressaltando a importância da integração dessas práticas para a condução do processo de autoavaliação. A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários a discentes, egressos e docentes do Profmat-UFJF, a fim de captar suas percepções sobre o curso e sobre os eixos teóricos investigados. Diante dos achados da pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) apresentando propostas de ações direcionadas ao aprimoramento do processo de autoavaliação do curso, a partir da perspectiva de gestão participativa, com foco no monitoramento de seus discentes e egressos.

Palavras-chave: pós-graduação; autoavaliação; acompanhamento de discentes e egressos.

ABSTRACT

In recent years, self-assessment of postgraduate courses has become a permanent and integrated dimension of the Capes evaluation process. At the same time, in addition to giving centrality to the role of students in this process, Capes has reinforced the importance of monitoring alumni as a way of evaluating the quality of the training offered by postgraduate programs in the country. Considering this scenario, this dissertation was developed with the objective of investigating the course self-assessment process within the scope of the Professional Master's Program in Mathematics in the National Network (Profmat) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), with a particular focus on monitoring students and alumni. The research had as its starting point the following guiding question: how can Profmat-UFJF conduct its actions aimed at course self-assessment and monitoring of students and alumni, in order to meet the guidelines and demands of the Capes Evaluation and search for the Program continuous development and improvement? The management case presented here explores this issue by analyzing the structuring and development of a self-assessment process, supported by a participatory management approach, focusing on monitoring students and alumni. To guide this discussion, the hypothesis was considered that the evolution of a postgraduate program can be measured by analyzing the trajectory of its students and alumni in a continuous process of self-assessment. The methodological approach adopted is qualitative in nature, although quantitative elements were used to describe the management case. As an analytical basis, three theoretical axes were developed: self-assessment, participatory management, and monitoring of students and alumni, highlighting the importance of integrating these practices to conduct the self-assessment process. The field research was carried out by applying questionnaires to students, alumni, and professors of Profmat-UFJF, in order to capture their perceptions about the course and the theoretical axes investigated. Based on our findings, an Educational Action Plan (PAE) presents proposals for actions aimed at improving the course's self-assessment process, from the perspective of participatory management, with a focus on monitoring its students and alumni.

Keywords: postgraduate; self-assessment; monitoring students and alumni.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número total de vagas ofertadas pelo Profmat (2011-2017).....	57
Figura 2 - Fases de operacionalização da autoavaliação	83
Figura 3 - Grupo A – Notas atribuídas à atuação docente e atuação do orientador	128
Figura 4 - Grupo A – Gráficos comparativos - Interação durante e após o curso	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grupo A – Quantitativo de respondentes	111
Gráfico 2 - Grupo A – Desafios encontrados ao longo do curso.....	115
Gráfico 3 - Grupo A – Bolsas de estudos	121
Gráfico 4 - Grupo A – Período de tempo cursado.....	122
Gráfico 5 - Grupo A – Motivações para ingresso no curso	124
Gráfico 6 - Adequação, qualidade do conteúdo e bibliografia das disciplinas	127
Gráfico 7 - Grupo A – Conceito atribuído ao Profmat-UFJF	130
Gráfico 8 - Grupo A – Impacto na atuação docente.....	140
Gráfico 9 - Grupo A – Impacto na Educação Básica	141
Gráfico 10 - Grupo A – Aplicação do TCC	143
Gráfico 11 - Grupo A – Relevância da comunicação e interação.....	148
Gráfico 12 - Grupo A – Participação em eventos.....	149
Gráfico 13 - Grupo A – Canais de comunicação e interação	150
Gráfico 14 - Grupo A – Estratégias de interação	151
Gráfico 15 - Grupo B – Gestão e execução da autoavaliação de curso	156
Gráfico 16 - Grupo B – Desempenho do Profmat-UFJF.....	160
Gráfico 17 - Grupo B – Comunicação/interação no âmbito do Profmat-UFJF.....	167
Gráfico 18 - Grupo B – Monitoramento: gestão e execução	169
Gráfico 19 - Grupo B – Acompanhamento de discentes e egressos	173
Gráfico 20 - Grupo B – Índice de aproveitamento das turmas.....	174
Gráfico 21 - Grupo B – Desafios encontrados pelos discentes	176
Gráfico 22 - Grupo B – Política de relacionamento: iniciativas e ações	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ficha de Avaliação para os Mestrados Profissionais em Rede para Professores da Educação Básica (PROF'S)	41
Quadro 2 - Roteiro de etapas de Autoavaliação – um exemplo	84
Quadro 3 - Grupo A – Eixos de análise	108
Quadro 4 - Grupo A - Vínculo institucional dos respondentes com a UFJF.....	110
Quadro 5 - Grupo A - Fatores mais apontados na questão 8	118
Quadro 6 - Grupo A - Desafios relacionados ao ensino (questão 8)	118
Quadro 7 - Grupo A - Outros aspectos mencionados.....	119
Quadro 8 - Grupo A - Pontos fortes do Profmat-UFJF.....	132
Quadro 9 - Grupo A - Pontos fracos do Profmat-UFJF.....	133
Quadro 10 - Grupo A - Pontos fracos – respostas isoladas.....	136
Quadro 11 - Grupo A - Proposições.....	137
Quadro 12 - Grupo A – Pontos Fortes e Pontos Fracos	154
Quadro 13 - Grupo B – Pontos fortes do Profmat-UFJF	161
Quadro 14 - Grupo B – Pontos fracos do Profmat-UFJF.....	163
Quadro 15 - Pontos fortes e pontos fracos do curso	181
Quadro 16 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	183
Quadro 17 - Matriz 5W2H	184
Quadro 18 - Proposta 1 – Estruturação e Implementação de um Plano de autoavaliação de curso	185
Quadro 19 - Proposta de Roteiro de etapas de Autoavaliação	186
Quadro 20 - Proposta 2 - Aplicação de questionários a discentes e egressos.....	190
Quadro 21 - Proposta 3 - Promoção de eventos para discentes e egressos do curso	192
Quadro 22 - Proposta 4 - Implementação de um portal de egressos	194
Quadro 23 - Portal de egressos	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Discentes e egressos do Profmat-UFJF	66
Tabela 2 - Desligamento de discentes do Profmat-UFJF	68
Tabela 3 - Discentes e egressos – turmas 2017 a 2024.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Autoavaliação
APCN	Apresentação (ou Avaliação) de Propostas para Cursos Novos
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cosupi	Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CTC	Conselho Técnico-Científico
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DAV	Diretoria de Avaliação da Capes
DED	Diretorias de Educação a Distância
DAVI	Diretorias de Avaliação Institucional
DM	Departamento de Matemática
ENA	Exame Nacional de Acesso
ENQ	Exame Nacional de Qualificação
GT	Grupo de Trabalho
ICE	Instituto de Ciências Exatas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
PAE	Plano de Ação Educacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PG	Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-graduação

PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
PROFs	Mestrados Profissionais em Rede para Professores da Educação Básica
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
Protec	Programa de Expansão do Ensino Tecnológico
RU	Reforma Universitária
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SCA	Sistema de Controle Acadêmico
SCBA	Sistema de Concessão de Bolsas e Auxílios
Sesu	Secretaria da Educação Superior
SNDCT	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E UMA PERSPECTIVA DA AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS.....	23
2.1	HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	23
2.2	CAPES	26
2.3	AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: SISTEMA AVALIATIVO DA CAPES ..	30
2.4	PROGRAMAS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS	48
2.4.1	Mestrado Profmat.....	52
2.5	MESTRADO PROFMAT-UFJF: AUTOAVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS.....	61
2.5.1	Apresentação do Profmat-UFJF	61
2.5.2	Profmat-UFJF: a autoavaliação de curso e o monitoramento de discentes e egressos	64
3	AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA COM ÊNFASE NO ACOMPANHAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS.....	77
3.1	A AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	78
3.2	GESTÃO PARTICIPATIVA EM PROCESSOS AVALIATIVOS.....	88
3.3	ACOMPANHAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS	93
3.4	METODOLOGIA DE PESQUISA	101
3.5	AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO E MONITORAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES, DISCENTES E EGRESSOS DO PROFMAT-UFJF	107
3.5.1	Autoavaliação e Monitoramento: análise baseada no questionário do grupo A – Discentes/Egressos do Profmat-UFJF	108
3.5.1.1	<i>Perfil e trajetória de discentes e egressos do Profmat-UFJF.....</i>	<i>109</i>
3.5.1.2	<i>Avaliação do Programa</i>	<i>126</i>
3.5.1.3	<i>Importância e Impacto do curso</i>	<i>139</i>
3.5.1.4	<i>Ações de interação – Programa/discentes/egressos.....</i>	<i>145</i>
3.5.2	Autoavaliação e Monitoramento: análise baseada no questionário aplicado ao grupo B – Docentes do Profmat-UFJF	154

3.5.2.1	<i>Autoavaliação do Profmat-UFJF</i>	155
3.5.2.2	<i>Monitoramento de discentes e egressos</i>	167
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	183
4.1	ESTRUTURAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO DE AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO	184
4.2	APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS A DISCENTES E EGRESSOS DO PROFMAT-UFJF.....	189
4.3	PROMOÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS PERIÓDICOS PARA DISCENTES E EGRESSOS.....	191
4.4	PORTAL DE EGRESSOS	194
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
	REFERÊNCIAS	201
	APÊNDICE A – Questionário de pesquisa – Discentes e Egressos	212
	APÊNDICE B – Questionário de pesquisa – Docentes	215

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da pós-graduação no Brasil vem sendo exercida de forma sistemática e contínua pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde meados da década de 1970. Ao longo desse percurso, a Capes tem desempenhado um papel estruturante para a expansão e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O sistema de avaliação da Capes é utilizado para reconhecimento e acompanhamento dos programas de mestrado e doutorado (acadêmicos e profissionais) no país com o objetivo de aferição e promoção da excelência acadêmica dos cursos. Além disso, os resultados da avaliação servem de base para o dimensionamento das ações de fomento realizadas pela agência e para a formulação de políticas voltadas para o desenvolvimento da pós-graduação (PG)¹ no país.

Durante esse período, o sistema avaliativo da Capes vem passando por modificações incrementais e operacionais regulares, buscando seu constante aprimoramento. Nos últimos anos, o modelo utilizado na Avaliação Capes passou a considerar a prática da autoavaliação (AA) como um processo essencial de monitoramento dos cursos a partir de seus contextos locais, seus campos de atuação e sua organização interna, possibilitando um diagnóstico particularizado para subsidiar o planejamento estratégico.

Além disso, a Capes sinalizou a importância de se realizar um acompanhamento da atuação profissional dos egressos dos programas de pós-graduação (PPG)² como forma de medir a qualidade da formação recebida ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Esse monitoramento possibilita identificar o valor agregado pelos cursos nas vidas pessoais e profissionais dos egressos, bem como os efeitos e resultados dessa formação na aprendizagem de seus próprios alunos e em suas práticas em sala de aula.

A partir desse contexto, a presente pesquisa baseia-se em um caso de gestão no âmbito do PPG Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

¹ Nesta dissertação, o termo pós-graduação será utilizado com a abreviatura PG referindo-se, exclusivamente, à modalidade *stricto sensu*, que compreende os cursos de mestrado e/ou doutorado, pertencentes ao grupamento de cursos regulares do sistema universitário subsequentes à graduação.

² Ao longo do texto, as siglas “PPG” ou “PPGs” serão utilizadas para se referirem ao(s) programa(s) de pós-graduação.

(Profmat) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição em que trabalho como servidora Técnica-Administrativa em Educação (TAE) no cargo de Assistente em Administração.

Sendo licenciada em Pedagogia pela UFJF na modalidade de educação à distância desde 2008, minha trajetória profissional na área de educação inclui a atuação como professora em escolas da rede privada de ensino durante doze anos. Essa experiência me aproximou do universo escolar e educacional, o que me despertou o interesse em cursar o mestrado nessa área. No ano de 2014, iniciei minhas atividades profissionais na UFJF, lotada no Departamento de Matemática (DM) do Instituto de Ciências Exatas (ICE), trabalhando como secretária do Profmat.

Minha função é de natureza administrativa e exerço atividades técnicas inerentes aos serviços da secretaria, prestando assistência à coordenação de curso e atendimento a docentes, discentes e comunidade externa. Devido a minha atuação e vivência profissional na UFJF, a escolha do caso de gestão para o desenvolvimento desta dissertação recaiu sobre uma questão que faz parte da minha rotina de atividades na secretaria do Profmat-UFJF³. Essa questão está relacionada ao processo de implementação da autoavaliação de curso, um dos elementos focais deste estudo, que será analisado a partir da perspectiva de monitoramento de discentes e egressos, por serem elementos com potencial projeção na avaliação do Programa.

A motivação para realizar esta pesquisa veio, primeiramente, pela própria demanda de atividades, processos e serviços executados na secretaria relacionados à Avaliação Capes e aos elementos a ela vinculados, tais como: coleta e organização de dados, elaboração de planilhas referentes às disciplinas, ao acompanhamento e registros da trajetória acadêmica, do fluxo e da produção de discentes e egressos, entre outros.

Atualmente, não há uma organização estruturada e sistêmica para realização de um acompanhamento e avaliação da trajetória de discentes e egressos no âmbito do Profmat-UFJF. A coleta de dados do Programa é feita conjuntamente pela secretaria e pela coordenação de curso para fins de registros nos sistemas

³ O curso local do Mestrado Profmat da UFJF será designado, no presente estudo, por Profmat-UFJF.

acadêmicos e na Plataforma Sucupira⁴ por exigência do processo avaliativo realizado pela Capes. Alguns outros procedimentos e serviços que necessitam de dados de discentes e egressos são realizados, de forma pontual, por ocasião de alguma demanda específica da Comissão Nacional do Profmat, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) ou da própria Capes. Quando há essa necessidade, podem surgir alguns entraves que afetam a execução do trabalho, como dados insuficientes ou desatualizados, currículos incompletos e dificuldades de contato com os egressos.

O acompanhamento de discentes e egressos foi adotado como foco de análise desta pesquisa, considerando que, a partir da observação de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, seria possível obter um panorama sobre a formação oferecida pelo Profmat e avaliar se os objetivos traçados pelo Programa estão sendo alcançados. Esse diagnóstico permitiria identificar lacunas e potencialidades na condução do curso, além de desenvolver ações de intervenção e aprimoramento com o objetivo de promover melhorias para os futuros discentes, para o PPG, para a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, gerar impacto social.

Sendo assim, identificamos a necessidade de desenvolver no âmbito do Profmat-UFJF um conjunto de ações de monitoramento de discentes e egressos que seja realizado de forma ordenada e contínua, com o objetivo de aprimorar os procedimentos já aplicados e buscar novas alternativas para aperfeiçoamento do processo de autoavaliação de curso.

Além disso, por se tratar de um processo recente, inovador e de relevância no âmbito da Avaliação Capes, consideramos que este estudo pode contribuir significativamente para a implantação e desenvolvimento da AA do Profmat-UFJF. A partir dessa proposição, a presente pesquisa teve como ponto de partida a seguinte questão: como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação

⁴ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta eletrônica de armazenamento de dados por meio da qual a CAPES coleta, organiza e analisa os dados dos PPGs no Brasil. Seu nome é em homenagem ao educador Newton Lins Sucupira (1920-2007), relator do Parecer nº 977/1965, um marco histórico que estruturou a pós-graduação no País e é conhecido como “Parecer Sucupira” (Capes/CGCOM, 2024).

de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos⁵, de forma a atender às diretrizes e demandas da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa?

Para responder a tal questão, foi definido como objetivo geral analisar o processo de implementação e desenvolvimento da autoavaliação de curso com foco particular no acompanhamento da trajetória de discentes e egressos, investigando os critérios, os desafios, as lacunas e as ações que se apresentam para o Mestrado Profmat-UFJF.

De forma complementar, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1- Descrever o sistema avaliativo da Capes, destacando o quesito autoavaliação e a situação atual da implementação desse componente no Profmat-UFJF; 2- Analisar os dados do Profmat relativos aos elementos e indicadores constantes na Ficha de Avaliação Capes observando os procedimentos desenvolvidos, destacando aqueles vinculados a discentes e egressos do PPG, bem como as potencialidades e lacunas do Mestrado Profmat no processo de implementação da autoavaliação de curso; 3- Apresentar propostas de ações que possam contribuir no desenvolvimento e incremento do processo de autoavaliação do Profmat-UFJF em especial no que tange ao acompanhamento de discentes e egressos.

Consideramos como hipótese que, por meio de um monitoramento efetivo e sistemático de discentes e egressos, seja possível construir uma base de dados sólida que traduza suas trajetórias acadêmicas e forneça um panorama da formação recebida, bem como dos impactos dessa formação em suas áreas de atuação profissional. Com isso, seria possível a elaboração de um diagnóstico das potencialidades e lacunas existentes, fundamental para subsidiar o processo de AA do curso e embasar ações de aprimoramento.

A metodologia desenvolvida neste trabalho teve início com a realização de pesquisas bibliográfica, documental e normativa, além da coleta de dados para a

⁵ A literatura apresenta diversos conceitos para o termo *egresso* que, no campo educacional, pode abranger estudantes que saíram do sistema escolar por diferentes vias: diplomados, desistentes, transferidos, jubilados, entre outros. No presente trabalho, iremos utilizar o termo *egresso*, em referência tanto aos discentes que concluíram o curso, também chamado de *egresso formado*, titulado ou diplomado, quanto aos discentes desligados sem titulação, sejam eles desistentes, transferidos ou jubilados. Ao nos referirmos a essas conceituações para o termo “*egresso*”, elas serão destacadas e especificadas ao longo do texto.

elaboração do capítulo dois, que descreveu o caso de gestão com contextualização e detalhamento das evidências que respaldam este estudo.

Posteriormente, realizamos uma revisão bibliográfica para a construção do referencial teórico, que fundamentou a análise dos dados produzidos com esta pesquisa, a partir de três eixos: autoavaliação, gestão participativa e monitoramento de discentes e egressos.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de questionários a discentes, egressos e docentes do Profmat-UFJF, com o propósito de captar suas percepções sobre a formação ofertada pelo curso, bem como sobre os eixos teóricos estudados.

Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo orientou a estruturação desta dissertação em cinco partes principais: 1. Introdução; 2. Capítulo descritivo; 3. Capítulo analítico; 4. Capítulo propositivo e 5. Considerações finais.

Nas primeiras seções do segundo capítulo, foi apresentado o percurso histórico da pós-graduação no Brasil, buscando ressaltar o trabalho hegemônico desenvolvido pela Capes, bem como seu processo avaliativo. Nessa contextualização inicial, traçamos um panorama da Avaliação Capes e de seu impacto para a comunidade científica, para a educação e para a sociedade brasileira. Na sequência, destacamos os programas de mestrados profissionais descrevendo, especialmente, o funcionamento do Mestrado Profmat, foco desta pesquisa.

Já o capítulo três, de caráter analítico, foi dividido em cinco seções. As três primeiras seções abordam os eixos que constituem o referencial teórico deste estudo: 1. Autoavaliação - fundamentando sua importância para os PPGs; 2. Gestão participativa - que permite uma abordagem do caso a partir de uma perspectiva gestora; e 3. Monitoramento de discentes e egressos - essencial para a autoavaliação e para o aprimoramento da formação ofertada pelos PPGs.

Na sequência, a quarta seção descreve o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste trabalho. Ao final do terceiro capítulo, a quinta seção apresenta a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo realizada, com o propósito de captar e analisar as percepções de discentes, egressos e docentes sobre a formação ofertada pelo curso, bem como sobre os eixos teóricos estudados.

No quarto capítulo, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE), apresentando ações propositivas voltadas à AA de curso e ao monitoramento de discentes e egressos. As ações foram planejadas visando, primordialmente, a apoiar a condução e o aperfeiçoamento desses processos no âmbito do Profmat-UFJF.

Por fim, no último capítulo, tecemos as considerações finais da pesquisa.

2 A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E UMA PERSPECTIVA DA AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS

O presente capítulo possui caráter descritivo e tem por objetivo apresentar o Mestrado Profmat e descrever o sistema avaliativo da Capes, destacando o quesito autoavaliação (AA) e a situação atual da implementação desse componente no Profmat-UFJF. Dessa forma, o capítulo está organizado em seções que irão contextualizar o problema de pesquisa deste estudo.

Nas três primeiras seções, apresentamos a evolução da pós-graduação brasileira a partir de sua trajetória histórica e legislativa, destacando e descrevendo o papel da Capes como principal agência responsável, bem como seu sistema avaliativo como principal ferramenta indutora utilizada nesse processo. A partir da quarta seção, são apresentados os programas de mestrados profissionais para, a seguir, adentrarmos na descrição do PPG Profmat e nas questões específicas referentes ao nosso estudo de caso, quais sejam: a autoavaliação de curso e o monitoramento de discentes e egressos do Profmat-UFJF.

2.1 HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Os primeiros registros referentes à pós-graduação no Brasil são datados dos anos 1930, época de instituição das primeiras universidades brasileiras. Naquele período, as universidades receberam intelectuais estrangeiros que contribuíram para a implantação de cursos de graduação e pós-graduação no país. Essas primeiras experiências, no entanto, não causaram grande impacto no ensino superior e a PG se manteve como iniciativa de pequena dimensão no cenário educacional brasileiro durante aquele período (Balbachevsky, 2005).

Em 1931, é publicado o Decreto nº 19.851 que fazia referência, em seu artigo 35, aos cursos de aperfeiçoamento e especialização oferecidos pelos institutos de ensino profissional superior destinados a ampliar e aprofundar conhecimentos profissionais e científicos. No artigo 90, esse mesmo decreto dispõe sobre a expedição de diplomas de doutor após defesa de uma tese (Brasil, 1931).

No ano de 1946, por meio do Decreto nº 21.321, publicado em 18 de junho, foi aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil que expressava em seu artigo 71:

Art. 71. Os cursos universitários serão os seguintes:

- a) cursos de formação;
- b) cursos de aperfeiçoamento;
- c) cursos de especialização;
- d) cursos de extensão;
- e) cursos de pós-graduação;
- f) cursos de doutorado (Brasil, 1946).

Já o ano de 1951 representou um avanço em direção ao fortalecimento da pós-graduação brasileira a partir da publicação de dois regulamentos governamentais voltados para a expansão do ensino e pesquisa e para aperfeiçoamento de pessoal. Por meio da Lei nº 1.310/1951 foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Brasil, 1951a) e, pelo Decreto nº 29.741/1951, foi instituída uma comissão para promover a Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Brasil, 1951b). Posteriormente, essa campanha foi institucionalizada e passou a ser denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No entanto, foi somente a partir da década de 1960, com a inclusão da PG na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 publicada em 1961) e com a publicação do Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965 (conhecido como Parecer Sucupira, em homenagem a seu relator Newton Sucupira⁶), que teve início um processo de reconhecimento e institucionalização da pós-graduação brasileira pelo Ministério da Educação como novo nível de ensino. O texto do Parecer indica três motivos que apontavam a urgência de instauração de cursos de pós-graduação no país, a saber:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;

⁶ Nascido em 1920, em Porto Calvo (Alagoas), Newton Sucupira teve atuação destacada na educação brasileira e reconhecimento nacional pelo seu trabalho como relator do Parecer 977/65, o marco legal que propiciou a estruturação da PG no país. Bacharel em Direito e em Filosofia, foi indicado por Anísio Teixeira para compor o Conselho Federal de Educação (CFE) em 1961. Destacou-se também por presidir o grupo de trabalho que elaborou a Reforma Universitária de 1968. No entanto, a atuação que mais perdurou foi a de professor, tendo lecionado até 2001 quando já superava a casa dos 80 anos. Em 2006, recebeu da CAPES o Prêmio Anísio Teixeira pelos feitos que o consagraram como o patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira. Faleceu aos 86 anos, no Rio de Janeiro, em 2007 (Capes/CGCOM, 2024).

- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Brasil/CFE, 1965, p. 3).

O Parecer Sucupira é considerado o primeiro marco regulatório da avaliação da PG, pois introduziu conceituações, diretrizes e normativas pioneiras para esse campo educacional. De acordo com o documento, a PG deve ser delineada e estruturada em duas modalidades específicas: *sensu lato* (referente aos cursos de especialização) e *sensu stricto*⁷ (referentes aos cursos de mestrado e doutorado).

Posteriormente, alguns aspectos do Parecer Sucupira foram incorporados e ampliados pela chamada Reforma Universitária (RU) de 1968, que promoveu alterações expressivas no modelo dos estudos pós-graduados. A Lei nº 5.540/1968 estabeleceu normas de funcionamento e organização do ensino superior e sua articulação com a escola média (Brasil, 1968). A partir desse período, a PG progrediu rumo à institucionalização ganhando projeção na educação superior do país, mas ainda carecia de muito investimento e desenvolvimento para acompanhar as demandas da sociedade brasileira da época em termos econômicos, científicos, tecnológicos, políticos e sociais.

A partir dos anos 1970, iniciativas do governo buscaram vincular o desenvolvimento científico com uma política de desenvolvimento econômico do país e, com isso, passaram a valorizar e investir na formação de recursos humanos altamente qualificados (Balbachevsky, 2005). A urgência que o Brasil tinha em atender à demanda social por profissionais devidamente preparados e mais bem qualificados impulsionou o desenvolvimento e a expansão do sistema de PG brasileiro e incitou o avanço na regulamentação dessa modalidade de ensino no país.

⁷ “[...] a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado. [...] Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (Brasil/CFE, 1965, p. 4).

Nessa perspectiva de implantação da pós-graduação, o Decreto nº 73.411/1974, seguindo orientação da Secretaria Geral do MEC, instituiu o Conselho Nacional da Pós-Graduação (CNPQ), cuja comissão ficou responsável pela elaboração de uma política nacional de PG. Assim, surgiu o primeiro Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG), lançado em 1974, com duração de quatro anos (Avellar, 2015 *apud* Takai, 2018).

Ainda nesse período, foi desenvolvido um processo de planejamento e organização institucionais com ações que conduziam a uma consolidação da PG e foi concebido um esboço do sistema de avaliação dos programas de mestrado e doutorado.

A seguir, nas próximas seções deste trabalho, detalharemos esses processos com especial enfoque na trajetória e nas ações desenvolvidas pela Capes, como principal agência responsável pela pós-graduação no Brasil.

2.2 CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que atua em diversas frentes visando a desenvolver um padrão de excelência no sistema educacional brasileiro, tendo como principal campo de atuação a formação acadêmica no nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A Capes foi criada, inicialmente, como uma campanha destinada a promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior no Brasil. Denominada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, foi instituída pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que instaurou uma comissão composta por representantes de diversos órgãos públicos e entidades privadas tendo como meta o aperfeiçoamento da formação em nível superior, visando a contribuir para o desenvolvimento do país (Brasil, 1951b).

Seu primeiro presidente foi o Ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, acompanhado por seu secretário-geral, o professor Anísio Teixeira. Subordinada ao MEC, em 1952, a Capes iniciou oficialmente seus trabalhos avaliando a concessão de auxílios e bolsas. No ano de 1961, passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República (Capes, 2023a).

Durante a década de 1960, período conturbado no cenário político nacional, a Capes atravessou uma turbulência institucional, chegando a ser cogitada a sua extinção. Em 1964, o secretário-geral Anísio Teixeira é afastado de seu cargo, assim como o então diretor executivo Almir de Castro. Em seguida, por meio do Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964, houve a fusão da Capes com a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi) e com o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (Protec), formando um único órgão. Com isso, a Capes assumiu uma nova estrutura institucional e voltou a ser subordinada ao MEC, sendo renomeada como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Ferreira; Moreira, 2002).

Posteriormente, as publicações do Parecer 977/65 (Parecer Sucupira) e da Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária) possibilitaram o desenvolvimento de processos de institucionalização e regulamentação da pós-graduação nacional. A partir de algumas reformulações, especialmente as de Ensino Superior e de Ciência e Tecnologia, a Capes ganhou novas atribuições e um orçamento próprio. Com isso, seu campo de ação se expandiu e a instituição passou a trabalhar também com a qualificação dos professores das universidades brasileiras (Capes, 2023a).

Em 1970, a sede da Capes foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília e, quatro anos depois, o Decreto nº 74.299/74 alterou sua estrutura passando a ser um “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira” (Capes, 2023a, recurso online).

O Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) foi instituído pela publicação do Decreto nº 73.411/1974, tendo como principal finalidade a elaboração do PNPG. Nesse contexto, a CAPES consolidou-se institucionalmente. Em 1981, por força do Decreto nº 86.791, o CNPG foi extinto e suas atribuições foram transferidas para a Capes, que passou a ser reconhecida como o órgão responsável pela elaboração do PNPG (Borges *et al.*, 2023).

Com a publicação do Decreto nº 86.816/1982, as finalidades da CAPES foram ampliadas com base em treze incisos, dentre os quais se destaca: “acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre ensino e pesquisa” (Brasil, 1982).

Por força deste mesmo Decreto, a CAPES passou a atuar como agência executiva da Secretaria da Educação Superior (SESu) no

Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e a subsidiá-la na formulação das políticas de pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos (Borges *et al.*, 2023, p.17).

Nesse mesmo período, “o surgimento do Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica” (Capes, 2023a, recurso online).

Em 1986, “a estrutura da CAPES foi novamente alterada pela criação do Conselho Técnico-Científico (CTC), em conformidade com o Decreto nº 92.642/1986” (Borges *et al.*, 2023, p.17).

Entre 1982 e 1989, a Capes viveu um período de estabilidade que favoreceu seu reconhecimento público na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação. No entanto, em 15 de março de 1990, esse cenário foi abalado e a Medida Provisória nº 150 extinguiu a Capes (Capes, 2023a). Essa medida provocou reações em toda a sociedade:

Uma intensa mobilização foi organizada nas universidades e alcançou as opiniões pública, acadêmica e científica. Com o apoio do Ministério da Educação, a medida foi revertida e, em menos de um mês, em 12 de abril, a Instituição foi recriada pela Lei nº 8.028/90. Dois anos depois, a Lei nº 8.405/92 autorizou o poder público a tornar a Coordenação uma Fundação Pública, o que lhe conferiu novo vigor (Capes, 2023a, recurso *online*).

A partir dessa autorização, o Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992 (Brasil, 1992), instituiu a Capes como Fundação Pública e, desde então, a CAPES passou a ser composta por três órgãos de direção: Conselho Superior, Diretoria e CTC.

A Diretoria de Avaliação (DAV) apareceu na estrutura da CAPES pela primeira vez, conforme lista de órgãos singulares presentes no Anexo I do Decreto. [...] A Lei nº 8.405/1992 sintetizou as finalidades da CAPES, as quais foram acolhidas pelas alterações trazidas pelas Leis nº 11.502/2007 e nº 12.695/2012, mantendo-se a finalidade de coordenar e avaliar cursos de pós-graduação (Borges *et al.*, 2023, p.18).

Uma nova reestruturação, em 1995, fortaleceu a Capes como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. “Naquele ano, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca

dos mil cursos de mestrado e mais de 600 de doutorado, com 60 mil alunos” (Capes, 2023a, recurso *online*).

Posteriormente, com a publicação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, a agência ampliou seu campo de atuação incorporando a responsabilidade de promoção de ações que pudessem impulsionar a formação de profissionais da educação básica (Brasil, 2007):

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

[...] § 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

[...] II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2007, recurso *online*).

Em decorrência dessa mesma lei, o CTC foi desmembrado em CTC da Educação Superior (CTC-ES) e CTC da Educação Básica (CTC-EB). Assim, a partir das mudanças trazidas por essa legislação, a Capes passou a atuar na formação de professores da educação básica expandindo o alcance de suas ações.

A publicação do Decreto nº 6.755/2009 regulamentou essa nova política de atuação instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, segundo Takai (2018), permitiu a criação dos mestrados profissionais em rede nacional. Esses pontos serão detalhados, mais adiante, na seção 2.5 deste trabalho. Cabe ressaltar, porém, que, em 2016, o Decreto nº 8.752, publicado em 09 de maio, revogou o Decreto nº 6.755/2009, trazendo algumas alterações e ajustes. De toda forma, a política foi mantida, sendo um importante marco no incremento do sistema educacional brasileiro (Brasil, 2016).

Atualmente, de acordo com o portal da Capes, as atividades desenvolvidas pela instituição são:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*
- acesso e divulgação da produção científica
- investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior
- promoção da cooperação científica internacional
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (Capes, 2023b, recurso *online*).

A Capes tem como principal missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, nesse percurso, seu sistema de avaliação desempenha um papel crucial com o objetivo de assegurar um padrão de excelência para os programas de mestrado e doutorado no país. “Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios)” (Capes, 2023b, recurso *online*).

Segundo o depoimento de Reinaldo Guimarães (Ferreira; Moreira, 2002), dos três componentes do sistema Capes — apoio aos estudantes, infraestrutura e avaliação —, a participação mais significativa reside na avaliação. Foi, por meio do desenvolvimento de um sistema avaliativo sólido e respeitado, que a Capes conseguiu implementar e consolidar uma política de pós-graduação no Brasil. Os conceitos atribuídos pela Capes são utilizados como critério determinante para atestar a qualidade e a relevância dos cursos, dos programas e das universidades, como um todo, em cenário nacional e internacional.

Na próxima seção, iremos descrever o sistema avaliativo da Capes, desde que foi instituído até os dias atuais, passando por diversas reformulações em um processo de contínuo aperfeiçoamento.

2.3 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: SISTEMA AVALIATIVO DA CAPES

O sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil desenvolvido pela Capes é um processo que vem sendo construído desde meados da década de 1970 e que passa por ciclos de ajustes e aprimoramentos contínuos. Em sua concepção, tinha como finalidade estabelecer parâmetros para distribuição de bolsas de estudo e adotava como principal critério de avaliação a produção científica dos pesquisadores dos programas (Balbachevsky, 2005).

Em suas pesquisas, Borges *et al.* (2023, p. 18) apontam que “McManus *et al.* (2022), entre outros autores, estabelecem o ano de 1976 como marco inicial da avaliação da pós-graduação brasileira. Entre 1976 e 1980, porém, houve tentativas de amadurecer algo que viria a se institucionalizar mais tarde”. Essas informações são complementadas pela constatação de que:

[...] a avaliação não foi atribuída à CAPES como função institucional em 1951. Depreende-se que os processos avaliativos se impuseram como meio para o cumprimento de suas funções de apoio e de fomento à pós-graduação. Após as primeiras avaliações, ensaiadas entre 1976 e 1979, a 25ª Reunião do CTA, de 21 de junho de 1979, externou a preocupação de “melhorar os instrumentos de avaliação dos bolsistas e ex-bolsistas” (CAPES, 1979). Como resultado das discussões, o papel formal e explícito da CAPES na avaliação surgiu com a edição do Decreto nº 86.816/1982 (Borges *et al.*, 2023, p. 18).

De acordo com Borges *et al.* (2023), esse contexto histórico seria corroborado pelo registro de uma das entrevistas realizadas em suas pesquisas, na qual foi feita a seguinte declaração:

O primeiro exercício de avaliação efetivou-se em 1976, mas seus primeiros ensaios práticos ocorreram em 1977, com vistas a aprimorar a alocação de recursos para os PPGs. Como resultado, o modelo de avaliação concebido em 1976 foi sistematizado em 1979/1980 e institucionalizado em 1981/1982 (Borges *et al.*, 2023, p.100-101).

Nesse sentido, os autores concluem que:

[...] embora a motivação inicial da avaliação esteja relacionada a critérios para a distribuição de bolsas, seu uso foi ampliado ainda na década de 1980, passando a incluir, em especial, o ciclo de visitas, a preocupação com a expansão do SNPG e a identificação de assimetrias regionais (Borges *et al.*, 2023, p. 36).

O primeiro modelo de avaliação realizado pela Capes tinha periodicidade anual e utilizava escalas com letras de A até E, representando cinco níveis de conceitos. Os programas que recebiam a classificação A eram considerados de maior qualidade e os que recebiam classificação E eram deficitários. Nesse período, os resultados da avaliação ficavam restritos ao âmbito das agências federais, sendo considerados informação reservada. Na sequência, os relatórios de avaliação passaram a ser remetidos aos PPGs e os resultados divulgados a cada instituição e programa em particular. Posteriormente, em 1984, “a avaliação modificou a

periodicidade para bienal e seus resultados passaram a ter ampla divulgação, o que possibilitou o acompanhamento da evolução do desempenho ao conjunto de cursos avaliados” (Capes, 2019a, p. 7).

Ao longo do tempo, o sistema avaliativo da Capes foi passando por diversas transformações e se consolidando como a maior estrutura de conformação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). De acordo com Leite *et al.* (2020):

Em 1981, ao se tornar uma agência executiva do Ministério da Educação junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, coube à CAPES (BRASIL, 2008) “elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior”. É a partir daí que surge o Programa de Acompanhamento e Avaliação – a chamada Avaliação CAPES. Ao longo do tempo, o Programa privilegiou a avaliação *post-facto*, incluiu a avaliação por pares, vinculou avaliação com classificação e recursos, e favoreceu os *rankings* (Leite *et al.*, 2020, p. 341).

Outro marco histórico, nesse período, foi a publicação do Decreto nº 92.642/1986 (Brasil, 1986), que alterou a estrutura organizacional da Capes instituindo, oficialmente, o Conselho Técnico-Científico (CTC)⁸. Não obstante à notória evolução do sistema de avaliação da Capes, alguns problemas começaram a surgir e uma das consequências evidentes disso foi o aumento excessivo de avaliações positivas. Segundo Balbachevsky (2005), no processo avaliativo realizado em 1996, quatro em cada cinco programas alcançaram as duas mais altas classificações, o que sinalizava que o sistema estava perdendo seu poder discriminatório.

Comprometida em reverter tal situação, a partir de 1998, a Capes reformulou integralmente seu sistema avaliativo, tornando-o mais rigoroso. O período avaliativo foi estendido de dois para três anos (a partir do triênio 1998-2000) e passou a ser conduzido pela Diretoria de Avaliação (DAV). A análise da avaliação passou a ser realizada por consultores *ad hoc* incluindo, assim, a participação da comunidade acadêmico-científica por meio da revisão por pares, o que passaria a assegurar mais reconhecimento e confiabilidade para o sistema avaliativo da Capes (Rolim; Ramos, 2020).

⁸ Há alguns registros anteriores a essa data que apontam a atuação do CTC. No entanto, em documentos normativos consultados, a institucionalização oficial do Conselho foi por meio do Decreto nº 92.642, de 1986.

Esse novo modelo mais rígido tinha como objetivo atingir padrões de qualidade reconhecidos internacionalmente. Preservando a autoridade dos comitês, foi adotado um conjunto de indicadores e regras mais claros e exigentes, além de determinar parâmetros para avaliação de desempenho de docentes com ênfase na produção acadêmica.

A nova sistemática substituiu a escala alfabética pela escala numérica com intervalo entre os números 1 e 7, em que os níveis mais altos (6 e 7) devem ser atribuídos a programas que ofereçam doutorado e que estejam qualificados como excelentes segundo padrões internacionais de qualidade. A nota 3 representa o mínimo exigido para que um programa seja oficialmente reconhecido (Balbachevsky, 2005), e os PPGs que não atingem essa nota mínima podem ser descredenciados. Para os PPGs que só oferecem mestrado, a escala varia de 1 a 5, sendo 5 a pontuação de máxima qualidade.

Em suas pesquisas, Medeiros (2016) aponta algumas outras mudanças que foram implementadas e aperfeiçoadas a partir desse triênio, tais como: (i) a unidade de avaliação deixou de ser o curso e passou a ser o programa de PG (que pode integrar mestrados e doutorados); (ii) foi inserido o parâmetro de internacionalização (definindo padrões de excelência para pontuar os cursos de notas 6 e 7); (iii) foi inserida a equivalência (a comparabilidade se dá entre áreas); (iv) ocorreu a criação do Qualis como instrumento classificatório de periódicos; (v) o CTC assumiu a função de homologação dos resultados da avaliação, podendo, até mesmo, questionar as análises realizadas pelas comissões de áreas e interferir ou modificar os conceitos e a classificação dos cursos.

Em 1998, a Capes introduziu uma ficha de avaliação única padronizada, que foi utilizada nas avaliações trienais de 2001 e 2004 e era composta por sete quesitos: 1) Proposta do Programa; 2) Corpo Docente; 3) Atividades de Pesquisa; 4) Atividades de Formação; 5) Corpo Discente; 6) Teses e Dissertações; 7) Produção Intelectual. Dentro desses sete quesitos, estavam distribuídos 28 itens, com a possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas (Capes, 2019a).

Após a avaliação trienal de 2004, essa ficha foi simplificada e, a partir do ciclo avaliativo de 2007, passou a ser composta por cinco quesitos: 1) Proposta do Programa, 2) Corpo Docente, 3) Corpo Discente, Teses e Dissertações, 4) Produção Intelectual e 5) Inserção social. Os cinco quesitos continham ao todo 21 itens, ainda

com possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas. O quesito “Proposta do Programa” não recebeu peso, por ser utilizado para contextualização do PPG e para fornecimento de orientações, sugestões e advertências sobre seu funcionamento (Capes, 2019a).

Após a trienal de 2007, foi criada uma comissão para avaliar e propor novas alterações na ficha de avaliação. A estrutura de cinco quesitos foi mantida, mas houve uma redução para 18 itens com especial destaque para os quesitos “Corpo Discente” e “Produção Intelectual”, que ganharam centralidade e passaram a ter um peso avaliativo maior (70% do total). Esse modelo de ficha foi usado nas avaliações trienais seguintes de 2010 e 2013 (Capes, 2019a).

A partir de 2014, o sistema avaliativo da Capes passa a operar em uma periodicidade temporal de quatro anos. A primeira edição configurada nesse formato – denominada Avaliação Quadrienal – foi realizada em 2017 utilizando os dados coletados entre 2013 e 2016. “A novidade na avaliação quadrienal 2017 foi a introdução de uma nova ficha para os programas em rede, especialmente mestrados profissionais de formação de professores em rede (PROFMAT, PROFFIS, etc.)” (Capes, 2019a, p. 9).

Essa ficha passou a ser de uso específico para os programas em rede e era composta por quatro quesitos: 1) Avaliação da Rede e suas Associadas; 2) Discentes e Egressos; 3) Corpo Docente; e 4) Inserção Social. Nesse modelo de ficha, para o quesito 2 (correspondente a Discentes e Egressos) foi atribuído um peso maior (40%) e os demais quesitos receberam peso de 20% cada um (Capes, 2019a).

Posteriormente, a partir de novas reformulações que serão detalhadas na sequência, a ficha de avaliação passou a ser única, apresentando a mesma estrutura de quesitos e itens para todos os PPGs e modalidades, mas possibilitando uma flexibilidade em termos de definições, indicadores e comentários adequados às especificidades de cada área.

É importante destacar que o Sistema de Avaliação da Capes compreende dois processos distintos: um chamado de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), que é referente à entrada de cursos novos no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), e outro, realizado periodicamente, que avalia a permanência

dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado no SNPG. Ambos são conduzidos com base nos mesmos fundamentos:

- Reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares.
- Critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo;
- Transparência: ampla divulgação das decisões, ações, resultados: nos *sites* da Capes; nas páginas das áreas de avaliação (Capes, 2023c, recurso *online*).

A Avaliação Quadrienal da Capes representa uma atividade fundamental para o reconhecimento e consolidação da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil e contribui para melhorias contínuas do SNPG. Segundo a Capes, os objetivos da avaliação são:

- certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução e expansão dos programas de pós-graduação no território nacional (Capes, 2023c, recurso *online*).

A avaliação realizada pela Capes toma por base o banco de dados disponibilizado por meio da Plataforma Sucupira, que é um sistema eletrônico de armazenamento de dados utilizado para a coleta, registro, controle e acompanhamento contínuo de informações relativas aos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu*. Esses dados e informações são empregados pela Capes como referência para subsidiar consultas, avaliações, diagnósticos e formulação de propostas e políticas educacionais.

Nesse sentido, essa avaliação destaca-se como um instrumento de relevância para os programas de mestrado e doutorado, pois sua aplicação pode contribuir, consideravelmente, para a melhoria da qualidade dos cursos. Por meio dela, a Capes consegue identificar características, indicadores de desempenho, resultados e possíveis dificuldades dos PPGs. A partir desse diagnóstico, pode, ainda, realizar ações voltadas ao aprimoramento do sistema e melhoria do desempenho acadêmico na pós-graduação brasileira, objetivo final e fundamental da Capes. Além disso, é importante ressaltar que os resultados da avaliação servem de base para o

dimensionamento financeiro da Capes na distribuição orçamentária que envolve ações de fomento como bolsas de estudo, auxílios e apoios aos programas.

Diante de sua relevância para os cursos de mestrado e doutorado nacionais, a escolha do tema de pesquisa para o desenvolvimento desta dissertação recaiu sobre o processo avaliativo da Capes, tendo como foco específico a autoavaliação de curso e o monitoramento de discentes e egressos do Profmat-UFJF.

Um dos processos executados no âmbito das coordenações e secretarias dos PPGs, inclusive no Profmat-UFJF, é referente à coleta de dados para o preenchimento da Plataforma Sucupira, que serve de base para a avaliação quadrienal da Capes. Os dados são coletados pelos programas de forma regular e contínua e são disponibilizados na Plataforma Sucupira apresentando informações relativas a: proposta do curso, linhas de pesquisa, áreas de concentração, dados cadastrais, turmas, infraestrutura, financiamento, disciplinas dos cursos, projetos de pesquisa desenvolvidos, teses e dissertações, formação e atividades de docentes e participantes externos, trajetória acadêmica de discentes e egressos, produções intelectuais, bibliográficas, técnicas e tecnológicas de docentes e discentes, participações em projetos de pesquisa e também atuações externas ao PPG.

A Plataforma Sucupira tem abrangência nacional, contemplando todos os programas de pós-graduação, e apresenta em sua composição menus, módulos e abas, contendo os diversos quesitos por meio dos quais são registrados os dados informativos e qualificadores dos PPGs. O módulo Pessoas, que se refere aos sujeitos envolvidos com as realizações dos programas, apresenta os menus: Docentes, Discentes, Participantes externos, Pós-doc e Egressos. O módulo Produções Acadêmicas divide-se, por sua vez, em três menus: Trabalhos de Conclusão, Produção Intelectual e Produções Mais Relevantes. Por meio dos registros constantes nesses dois módulos, é possível verificar os dados relacionados à formação, capacitação, produção intelectual, participação em eventos e em trabalhos em colaboração e atuação profissional de todos esses atores pertencentes aos PPGs.

A partir de todos os dados coletados por meio da Plataforma Sucupira, a Diretoria de Avaliação da Capes (DAV) orienta e coordena o processo avaliativo com a participação da comunidade acadêmico-científica, obedecendo a procedimentos e critérios regulamentares preestabelecidos e previamente divulgados aos programas.

Conforme Portaria nº 122, de 05 de agosto de 2021, para a realização das Avaliações Quadrienais de Permanência, a Capes coloca à disposição dos participantes do processo avaliativo os seguintes instrumentos:

- I – relatórios consolidados dos programas: documentos contendo as informações apresentadas pelos programas nos Coletas Capes referentes ao quadriênio;
- II – fichas de avaliação e seus anexos: documento técnico homologado pelo CTC-ES preenchido pelos membros das comissões para avaliar os PPGs, composto por quesitos gerais, que, por sua vez, são compostos por itens de avaliação;
- III – documentos de Área: documentos elaborados pelas Áreas de avaliação e aprovados pelo CTC-ES, os quais fundamentam a avaliação dos programas, com critérios e parâmetros a serem adotados;
- IV – instrumentos de classificação: ferramentas utilizadas com a finalidade de auxiliar os membros das comissões no processo de análise da produção intelectual dos programas; e
- V – recursos adicionais de informações e estatísticas a respeito do desempenho dos programas no quadriênio (Brasil, 2021, p. 33).

De acordo com o art. 8º dessa mesma Portaria, a Avaliação Quadrienal de Permanência adotará:

- I - aplicação de indicadores comuns a todas as Áreas de avaliação, conforme definidos nas respectivas Fichas de Avaliação, ajustados aos pesos e aos critérios estabelecidos por cada Área e disciplinados em seus documentos (documento de Área, ficha de avaliação e anexos); e
- II - elaboração de pareceres e de relatórios de avaliação atendendo a requisitos de fundamentação técnica, clareza, coerência e precisão (Brasil, 2021, p. 32).

O processo de avaliação da Capes é promovido com o auxílio de consultores *ad hoc*, representantes das comunidades acadêmicas e científicas, agrupados em comissões, denominadas Comissões de Avaliação, que são responsáveis pela elaboração dos pareceres avaliativos que irão subsidiar a decisão do CTC-ES. Os pareceres devem observar os parâmetros constantes nos documentos da área de avaliação correspondente ao PPG avaliado, assim como os critérios da ficha de avaliação aprovada pelo CTC-ES (Brasil, 2021, p. 32-33).

Importante destacar que, para realizar a avaliação dos programas profissionais em rede (PROFs), como é o caso do Profmat-UFJF, poderão ser formadas comissões específicas para essa modalidade (Brasil, 2021, p. 33).

Os membros das Comissões de Avaliação deverão produzir um parecer para cada programa avaliado, indicando os critérios adotados para a atribuição de conceitos a cada um dos requisitos previamente definidos e consolidados nos instrumentos de avaliação (Brasil, 2021, p. 34). Ao final, conforme descrito no artigo 32 da Portaria Capes nº 122/2021, devem sugerir uma nota a ser atribuída ao PPG e emitir um relatório geral apontando:

- I - a descrição das ações desenvolvidas durante todo o processo avaliativo;
- II - a motivação a respeito dos parâmetros adotados para se promover a comparação entre PPGs, dos quais tenham decorrido as sugestões de diferentes conceitos e notas para cada programa;
- III - lista individualizada dos programas aos quais se tenha sugerido a atribuição de nota 6 ou 7, acompanhados dos respectivos indicadores e atributos considerados e pontuados; e
- IV - outros elementos considerados relevantes para o processo avaliativo (Brasil, 2021, p. 34).

“Os pareceres e o relatório da Comissão de Avaliação serão submetidos ao coordenador da Área de avaliação à qual estiver afeto o programa avaliado, que os encaminhará à DAV” (Brasil, 2021, p. 34). Para cada programa avaliado, são designados dois Relatores que irão analisar os documentos produzidos pelas Comissões de Avaliação e emitir pareceres que serão encaminhados ao CTC-ES para sua deliberação e atribuição de notas a cada PPG, que poderão variar de 1 (um) a 7 (sete). Os resultados definitivos da avaliação juntamente com a documentação pertinente serão encaminhados ao CNE/MEC para serem utilizados na fundamentação das decisões sobre a renovação do reconhecimento dos PPGs (Brasil, 2021, p. 34).

A partir de 2018, a autoavaliação de cursos foi instituída como uma dimensão inovadora no sistema avaliativo da Capes quando, reconhecidas as lacunas existentes, a agência iniciou ações de reformulação dos processos de avaliação, revendo critérios, procedimentos, instrumentos utilizados e propondo ajustes e inovações. Nesse contexto, a Capes instituiu Grupos de Trabalho (GT) com a finalidade de aprimoramento de seu sistema avaliativo. Entre eles, o GT de Autoavaliação que tinha como principal missão: “Implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser

componente relevante para a avaliação realizada pela CAPES (Portaria CAPES nº 148/2018)” (Capes, 2019b, p. 4).

O Grupo de Trabalho da Ficha de Avaliação, instituído por meio da Portaria nº 148, de 04 de julho de 2018, tinha como propósito a revisão do modelo adotado e a elaboração de uma proposta de nova ficha de avaliação. Essa proposta deveria estar em consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, que apontava: “Os princípios que nortearão o sistema de avaliação da próxima década são: a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento, que deverão ser observados pelos Comitês e as instâncias superiores” (Capes, 2019a, p. 4).

Por meio de um amplo debate estabelecido entre os GTs criados pela Capes, a comunidade científica, as entidades e os diferentes setores relacionados com o SNPG, alguns temas convergentes e recorrentes que mereceram especial atenção foram observados na discussão do GT da Ficha de Avaliação:

- Autoavaliação – PDI;
- Impacto (no desenvolvimento econômico e social, regional e nacional);
- Modelo único de avaliação (multidimensional);
- Produções indicadas (cinco mais relevantes);
- Relevância social e econômica;
- Acompanhamento de egressos;
- Balanço entre indicadores quantitativos e qualitativos;
- Mudanças no Qualis;
- Internacionalização;
- Inovação (Capes, 2019a, p. 5).

A Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação, documento final emitido em 10 de outubro de 2018 pela Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), ressalta que o sucesso da pós-graduação está, sobretudo, no processo de avaliação da Capes e que avaliar a qualidade da formação discente deve ser o ponto central, indicando que o acompanhamento dos egressos de cada curso é fundamental em todo esse processo (Capes, 2018a).

Nesse mesmo documento, são feitas outras propostas de modificações no sistema visando a atender à necessidade de atualização e incremento do modelo adotado anteriormente que, segundo a Capes, já vinha apresentando sinais de esgotamento:

Ao finalizar, emergiu uma visão compartilhada pelos membros da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG e por todos os atores que, apesar dos excelentes resultados obtidos até o presente, o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado. São novas demandas da comunidade acadêmica, científica, tecnológica e de inovação, que sinalizam sobre a atualização dos procedimentos e critérios do modelo de avaliação (Capes, 2018a, p. 3).

A partir das reformulações propostas, o novo modelo de Ficha de Avaliação ficou estruturado em três dimensões (1. Programa, 2. Formação e 3. Impacto na Sociedade) e 12 quesitos/itens detalhados no quadro 1. O modelo de ficha, em termos de quesitos e itens, é único para todas as modalidades e PPGs, cabendo a cada área propor definições, ajustar os indicadores e fazer os comentários pertinentes que atendam às especificidades de cada curso, programa e modalidade.

Para os Mestrados Profissionais em Rede para Professores da Educação Básica (PROFs) – do qual faz parte o Profmat-UFJF – os quesitos e itens estão definidos e comentados da seguinte forma na Ficha de Avaliação:

Quadro 1 - Ficha de Avaliação para os Mestrados Profissionais em Rede para Professores da Educação Básica (PROF'S)

Quesito/Itens	Peso	Definições e Comentários sobre os Quesitos/Itens
1 – Programa		
<p>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.</p>	30%	<p>1.1.1. Articulação entre as instituições associadas e a que coordena o Programa. 1.1.2. Coerência e consistência entre as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos em andamento e a estrutura curricular. 1.1.3. Infraestrutura para administração, ensino, pesquisa e demais atividades pertinentes. 1.1.4. Critérios e efetividade das normas de credenciamento e descredenciamento de IES associadas. 1.1.5. Implantação e atualização de iniciativas, ajustando-as conforme a proposta do Programa.</p>
<p>1.2. Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.</p>	30%	<p>1.2.1. Experiência dos Docentes Permanentes em relação à formação e atuação para atender a proposta curricular, assegurar a regularidade e a qualidade das atividades de ensino, de pesquisa e de orientação. 1.2.2. Avaliar o equilíbrio quanto à distribuição das atividades de ensino e orientação entre os Docentes Permanentes. 1.2.3. Critérios de credenciamento e descredenciamento dos docentes das IES associadas.</p>

<p>1.3.Planejamento estratégico do Programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual–bibliográfica, técnica e/ou artística.</p>	<p>20%</p>	<p>1.3.1. Diretrizes e instrumentos empregados para o planejamento e avaliação do Programa, e como se reflete no estabelecimento e cumprimento de metas e ações pertinentes aos objetivos propostos do Programa quanto à gestão, infraestrutura, formação de discentes e produção intelectual.</p>
<p>1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do Programa, com foco na formação discente e produção intelectual.</p>	<p>20%</p>	<p>1.4.1. Estratégias e sistemática de autoavaliação do Programa. 1.4.2. Política de avaliação dos coordenadores em relação à dimensão do corpo docente do Curso na sua IES para a manutenção da qualidade, dedicação das atividades e a importância da colaboração entre as IES associadas para o bom andamento do Programa. 1.4.3. Quando houver, disseminação dos resultados, geração de metas e ações advindas da autoavaliação. Contribuição dos resultados da autoavaliação, quando houver, para melhoria do Programa.</p>
<p>2 – Formação</p>		
<p>2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa.</p>	<p>25%</p>	<p>2.1.1. Cada IES Associada deve indicar somente 1 (um) trabalho de conclusão de curso. A adequação destes trabalhos será avaliada em relação a sua vinculação às linhas de pesquisa, área de concentração, projetos e objetivos do Programa. Para a avaliação da qualidade serão considerados os seguintes aspectos: critérios utilizados para a constituição das bancas, grau de inovação do trabalho e aplicabilidade de produtos – artísticos, tecnológicos, didáticos e publicações bibliográficas - diretamente vinculados ao trabalho de conclusão.</p>
<p>2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.</p>	<p>25 %</p>	<p>2.2.1. A qualidade da produção intelectual será avaliada em relação a sua adequação à proposta do Programa e divulgação artística, técnica e bibliográfica nos seguintes termos: Cada IES associada deverá indicar 3 (três) produções intelectuais, sem repetição de discente ou egresso, com justificativa relativa ao objetivo e adequação ao Programa. Podem ser indicadas como produções intelectuais, quando pertinente aos objetivos e perfil de atuação do programa, os seguintes produtos: (a) Artigos,</p>

		<p>(b) Livros, (c) Produtos técnico-tecnológicos e (d) Produtos Artísticos</p> <p>Essas produções serão avaliadas de acordo com o estabelecido no Anexo dessa ficha.</p>
<p>2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação recebida.</p>	20%	<p>2.3.1. Destino e atuação do egresso na melhoria do ensino básico de sua escola e região, participação na coordenação de núcleos pedagógicos, indicadores relacionados ao acompanhamento de egressos presentes no instrumento de avaliação do Programa em relação ao curso, por exemplo, adequação da infraestrutura, qualidade da formação recebida, mudança de sua postura como profissional, avanço na carreira profissional.</p> <p>2.3.2. Mecanismos e estratégias de acompanhamento dos Egressos.</p> <p>2.3.3. O programa deverá indicar, com justificativa, 5 casos exitosos por período (máx. 10):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º período: 2016-2020 • 2º período: 2011-2015 <p>A qualidade dos casos exitosos será avaliada em relação a sua adequação à proposta do Programa e divulgação artística, técnica e bibliográfica, bem como sua repercussão social.</p>
<p>2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no Programa.</p>	20%	<p>2.4.1. A qualidade da produção intelectual será avaliada em relação a sua adequação à proposta do Programa e divulgação artística, técnica e bibliográfica nos seguintes termos: Cada IES associada deverá indicar 3 (três) produções intelectuais, sem repetição de docente, com justificativa relativa ao objetivo e adequação ao programa. Podem ser indicadas como produções intelectuais, quando pertinente aos objetivos e perfil de atuação do programa, os seguintes produtos:</p> <p>(a) Artigos, (b) Livros, (c) Produtos técnico-tecnológicos e (d) Produtos Artísticos</p> <p>Essas produções serão avaliadas de acordo com o estabelecido no Anexo dessa ficha. As produções não podem ser as mesmas das indicadas no item 2.2</p>
<p>2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no Programa.</p>	10%	<p>2.5.1. Equilíbrio do corpo docente em relação às atividades de ensino e de orientação e distribuição da produção entre os docentes. O corpo docente permanente deve mostrar estabilidade ao longo do quadriênio. A participação de docentes colaboradores deve</p>

		ser justificada pela participação em projetos, linhas de pesquisa e atividades didáticas do Programa. Deve ser evitada a mudança artificial da categoria do docente (colaborador/permanente) durante o período da avaliação.
3 – Impacto na Sociedade		
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa.	40%	3.1.1. Cada Programa deverá indicar 10 (dez) produtos do quadriênio: Os produtos serão avaliados segundo a sua aplicabilidade e caráter inovador, bem como será analisada a atuação do Programa nos contextos local, regional e nacional, considerando os impactos científico, tecnológico e educacional associados, tendo em vista a natureza do Programa. Por exemplo, o impacto e o caráter inovador da produção intelectual dos egressos. Independentemente do tipo de produto, a avaliação observará o vínculo do produto com as linhas de pesquisa, área de concentração, projetos e objetivos do Programa.
3.2. Impacto econômico, social e cultural do Programa.	35%	3.2.1. Avaliação dos indicadores sobre a permanência dos egressos nas escolas públicas. 3.2.2. Práticas relevantes que implicaram impacto pedagógico na escola.
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional e nacional) e visibilidade do Programa.	25%	3.3.1. Internacionalização, inserção (local, regional e nacional): Como indicadores de inserção (local, regional e nacional) e internacionalização do Programa, com relação aos docentes credenciados, serão considerados: participações em comitês, diretorias, sociedades e programas nacionais e internacionais; colaborações nacionais e internacionais (docência, consultorias, editoria, visitas); assessoria <i>ad hoc</i> em revistas científicas; participação em intercâmbios e convênios de cooperação caracterizados pela reciprocidade; cooperação e fomento de instituições internacionais com intercâmbio de estudantes e docentes; realização, organização e participação em eventos qualificados de caráter local, regional, nacional e internacional; presença de visitantes e pós-doutores estrangeiros no Programa; premiações. 3.3.2. Visibilidade: Políticas de divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa. Será avaliada sua visibilidade por meio de sua página URL, que deve estar atualizada,

		<p>contendo informações referentes à coordenação e vice coordenação, comissões acadêmicas, editais (incluindo de ingresso), corpo docente, resoluções, critérios de credenciamento e descredenciamento de docentes, regimento nacional do Programa, regimentos de todos os Cursos implantados nas instituições associadas, publicações, vídeos, disponibilidade dos exames nacionais, teses e dissertações, descrição das linhas de pesquisa, ementas das disciplinas, financiamentos, informação sobre a situação dos egressos, publicações decorrentes de teses e dissertações, e informações relevantes adicionais.</p> <p>Outras ações de visibilidade consideradas pertinentes.</p>
--	--	--

Fonte: Capes (2021).

Nesse novo modelo de ficha, como visto, o primeiro quesito passou a ser denominado “Programa” sendo composto por quatro itens que possibilitam avaliar o funcionamento, a estrutura e o planejamento dos PPGs em relação ao seu perfil e seus objetivos.

Ao analisar a ficha, é possível evidenciar alguns pontos que merecem especial atenção por estarem relacionados aos elementos focais da presente pesquisa: Autoavaliação, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Acompanhamento de Discentes e Egressos, como iremos destacar a seguir:

O item 1.3 refere-se ao planejamento estratégico do programa considerando sua articulação ao planejamento estratégico da instituição, o que corresponderia, neste caso, ao PDI da UFJF. A partir dessa articulação, fica compreendido que as universidades devem definir um planejamento específico para a pós-graduação, com vistas à gestão do seu desenvolvimento, adequação e melhorias de infraestrutura, além da formação discente (Capes, 2019a). Com isso, seria possível impulsionar o incremento de ações que envolvam a instituição em demandas fundamentais para a evolução dos programas, o que contribuiria para o aprimoramento e fortalecimento da PG a nível institucional.

Ainda dentro do quesito Programa, um novo item introduzido em 1.4 vem abordar a questão da autoavaliação de cursos com foco na formação discente e produção intelectual, além de contemplar estratégias e sistemática de AA do programa. Além desses pontos, destacamos no quesito 2 – Formação: o item 2.2

referente à qualidade da produção de discentes e egressos e o item 2.3 que trata de mecanismos e estratégias de acompanhamento de egressos com indicação do destino, atuação e avaliação dos egressos em relação à formação recebida no programa.

No quesito 3 - Impacto na Sociedade, o item 3.2 refere-se ao impacto econômico, social e cultural do Programa e aponta: em 3.2.1 “avaliação dos indicadores sobre a permanência dos egressos nas escolas públicas” e em 3.2.2 “práticas relevantes que implicaram impacto pedagógico na escola” (Capes, 2021).

Os quesitos e itens aqui destacados contemplam os elementos focais de nosso estudo - discentes, egressos e autoavaliação - diretamente relacionados à questão de pesquisa que pretende responder como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa.

Como já mencionado anteriormente, a partir de 2018, a Capes deu início aos trabalhos para elaborar uma nova agenda para a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, visando ao aprimoramento de seu sistema avaliativo. Nesse processo, a autoavaliação de cursos foi incluída como novo item (1.4) na Ficha de Avaliação reformulada. Foram instituídos os Grupos de Trabalho (GTs) com a missão de desenhar uma nova avaliação a partir do diálogo entre membros da comunidade acadêmica e científica, instituições educacionais, além de agências, entidades e setores públicos e privados da sociedade. O resultado desse debate possibilitou aos GTs a elaboração de relatórios estritos e confiáveis, que foram usados para fundamentar as reformulações propostas no sistema avaliativo.

A partir das sugestões apresentadas e das análises feitas, a Capes reconheceu que, além da avaliação externa, seria essencial para o amadurecimento de seu processo avaliativo ampliar o foco para a autoavaliação, que já vinha sendo aplicada em experiências internacionais. Dessa forma, entre os GTs instituídos, um deles ficou responsável por apresentar proposta de uma sistemática de autoavaliação para os programas de pós-graduação, com a intenção de incluir esse item como um componente imprescindível para a avaliação realizada pela Capes (Capes, 2019b).

O conceito, delimitado no relatório apresentado pelo GT da Autoavaliação, define que “a autoavaliação é o processo de se avaliar a si próprio, por vezes também chamada de avaliação interna ou avaliação institucional, quando referida às organizações. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem” (Capes, 2019b, p. 7).

O relatório também aponta que “a autoavaliação favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados”, reparando uma lacuna que somente a avaliação externa não é capaz de corrigir. Além disso, ressalta que a autoavaliação deve ser desenvolvida de forma sistemática e contínua, pois possibilita assegurar uma proximidade entre o avaliador e o avaliado, o que permitiria “aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada” (Capes, 2019b, p. 5).

A partir desse entendimento, “ao incorporar a autoavaliação no seu processo de avaliação, a CAPES abre, potencialmente, uma pequena janela para que a diversidade de culturas e dos contextos emergentes reflua para dentro da pós-graduação” (Capes, 2019b, p. 10).

Além disso, é importante ressaltar que o processo de AA de cursos deve estar devidamente alinhado ao contexto e particularidades de cada PPG e aos planos de desenvolvimento estratégicos de cada instituição. O documento final da Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG emitido em 2018 pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011/2020 registra que “as Universidades devem ser mais protagonistas de seu próprio planejamento e avaliação da PG, inserida em seu contexto e no seu território de atuação”. E destaca que “a autoavaliação é importante, mas deve obrigatoriamente referir-se e referenciar-se ao plano estratégico institucional da respectiva instituição” (Capes, 2018a, p. 9).

A autoavaliação passa a ocupar papel relevante no processo avaliativo e, conforme orientação da Capes, deve ser realizada pelo próprio PPG de forma sistematizada e contínua. Tal prática pode contribuir para a adoção de uma nova cultura avaliativa colocando o programa e seus atores como protagonistas desse processo. É esperado que docentes e discentes participem colaborativamente na elaboração e implementação da AA contextualizando o PPG de acordo com o ambiente em que está inserido, considerando de forma mais específica e detalhada

sua própria realidade e trajetória, analisando dados, verificando potencialidades e fragilidades, em busca de aperfeiçoamento contínuo.

Nesse sentido, considerando a AA como um processo coletivo, que não se restringe a ações isoladas e parciais, espera-se o envolvimento de todos os agentes participantes e colaboradores dos programas, colocando-os como corresponsáveis no processo avaliativo, além de contribuir para a construção de uma identidade para cada PPG.

Pelo panorama descrito nesta seção, fica evidenciado que o sistema de avaliação empreendido pela Capes é um processo continuamente aprimorado e que vem contribuindo potencialmente para consolidação da PG brasileira nas últimas décadas e, particularmente, para o impulsionamento e expansão dos mestrados profissionais, conforme apresentaremos a seguir.

2.4 PROGRAMAS DE MESTRADOS PROFISSIONAIS

O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu* que confere os mesmos graus e garantias que os mestrados acadêmicos e, como tais, tem validade nacional e possibilita atuação em instituições públicas ou privadas de segmentos diversificados, inclusive para o exercício da docência.

A principal diferença entre mestrados acadêmicos e mestrados profissionais reside no perfil profissional de seus discentes. Segundo a Capes:

O mestrado acadêmico visa, primordialmente, o preparo de profissionais para atuação na docência superior e na pesquisa acadêmica. O mestrado profissional é voltado para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo das técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (Capes, 2023b, recurso *online*).

A modalidade do mestrado profissional surgiu a partir da década de 1990, em função das transformações ocorridas no cenário político, econômico e social daquele período, que aproximaram o sistema educacional do setor produtivo da sociedade, acarretando mudanças no perfil da pós-graduação brasileira.

Nesse cenário, uma nova perspectiva de valorização da qualificação geral da força de trabalho ganhou destaque e passou a impulsionar a formação dos

estudantes e seu potencial de empregabilidade (Balbachevsky, 2005). Segundo a autora, a pós-graduação somente conseguiria atender às novas demandas da sociedade se alterasse seu formato.

Hostins (2006 *apud* Takai, 2018, p. 12) afirma que “o mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu *status* de identidade pública – própria do Estado do Bem-Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial”. Foi nesse período que:

[...] vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (Hostins, 2006 *apud* Takai, 2018, p.13).

Foi nesse contexto que, em 1995, visando a atender às novas demandas da sociedade, a modalidade de mestrado profissional teve os primeiros registros legais de sua implementação e foi incluída no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Segundo a Capes, por se tratar de uma modalidade voltada para a capacitação profissional que atenda a alguma demanda do mercado de trabalho, o MP tem como objetivo “contribuir para o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas” (Capes, 2023d, recurso *online*).

Embora previstos desde o Parecer Sucupira, somente em 1995, após um longo debate sobre a necessidade de a pós-graduação formar egressos com perfil distinto do acadêmico, a Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, determinou a implantação na Capes de procedimentos adequados à recomendação, acompanhamento e avaliação da modalidade de cursos voltados à formação profissional (Brasil, 1995). Com isso, a PG passaria a oferecer formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade empresarial, contribuindo para a inovação científico-tecnológica no país.

Posteriormente, a Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998, regulamentou o reconhecimento desses programas, descrevendo em seu artigo 2º os requisitos e condições para o devido enquadramento dos cursos de MP:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (Brasil, 1998, recurso *online*).

Além disso, foram especificados nesse documento o perfil das instituições qualificadas para oferecer essa modalidade de mestrado e as regras sobre avaliação e financiamento, configurando, assim, as primeiras regulamentações oficiais dos cursos de MP. Ao longo das últimas décadas, os mestrados e os doutorados profissionais foram se consolidando no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, com isso, estreitando as relações das instituições de ensino e pesquisa com segmentos produtivos dos setores públicos e privados da sociedade brasileira.

A Portaria Capes nº 60, de 20 de março de 2019, em seu artigo 2º, elenca alguns objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:

- 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 de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da 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 (Brasil, 2019, recurso online).

Posteriormente, a partir da publicação do V PNPG (2005-2010), foram abertas novas possibilidades de expansão para a PG como a apresentação da ideia de programas em rede e o enfoque na formação dos professores da educação básica.

Conforme destaca Takai (2018), a educação básica não havia sido abordada nos três primeiros planos, sendo que o IV PNPG fez uma primeira referência no contexto da democratização do ensino básico, mas somente no V PNPG a formação dos professores da educação básica foi mencionada claramente. Alguns desafios apontados no documento evidenciavam esses pontos:

- Flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema;
- Profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; e,
- 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).

O desequilíbrio regional na oferta de PPGs era corroborado pela evidente dificuldade na formação de recursos humanos no interior do país. A ideia de criação dos programas em rede surgiria como alternativa para promover a redução dessas assimetrias regionais. Foi diante desses desafios e a partir de algumas propostas formuladas durante a vigência do V PNPG que o Mestrado Profmat começou a ser delineado.

Nos mestrados profissionais em rede, os programas são vinculados a um grupo de universidades que atuam de forma associativa, onde as responsabilidades e atribuições são compartilhadas e seguem um modelo programático e regimental unificado, organizado e gerido por uma coordenação nacional. No entanto, cada instituição associada possui uma coordenação local com autonomia e responsabilidades específicas para gerir o programa de acordo com o seu contexto

e observando as diretrizes, objetivos e metas vinculados ao seu planejamento institucional.

Essa forma de organização, ao promover a reunião de universidades de diversas regiões do país, viabiliza uma estruturação mais robusta para os programas, uma vez que, atuando isoladamente, uma única instituição teria dificuldade em criar e manter um corpo docente e uma infraestrutura suficientes para assegurar uma boa sustentação aos PPGs.

Além da expansão territorial, propiciada pelos programas em rede, que alavancou o alcance da pós-graduação para o interior do país, outra contribuição notável consiste na oferta de cursos de mestrado profissional voltados para a formação de professores da Educação Básica. Seguindo essa configuração iniciada pelo Mestrado Profmat, posteriormente, foram criados mais cursos nessa modalidade de mestrados profissionais em rede nacional alcançando diversas outras áreas do conhecimento.

Na próxima seção, iremos descrever mais detalhadamente o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, objeto de estudo deste trabalho, e que está enquadrado na área de avaliação Ciências e Humanidades para a Educação Básica, alocada na grande área Multidisciplinar.

2.4.1 Mestrado Profmat

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) é um programa de mestrado semipresencial na área de Matemática com oferta nacional, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) com apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (Impa). É composto por Instituições de Ensino Superior associadas em uma Rede Nacional, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Capes. O programa tem como objetivo atender, prioritariamente, professores de Matemática da Educação Básica, preferencialmente de escolas públicas, visando ao aprimoramento de sua formação profissional com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua docência (Profmat-SBM, 2024a, recurso *online*).

A base legal que respaldou a implementação do Profmat foi a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que adicionou à Capes a competência de subsidiar o MEC

na formulação e desenvolvimento de atividades referentes à formação de profissionais da educação básica (Brasil, 2007), e o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009), e que, posteriormente, foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016. Essa nova regulamentação ampliou a abrangência da política para todos os profissionais da educação básica, não mais se restringindo ao magistério, além de enfatizar a atuação do MEC (Brasil, 2016).

Em 2010, a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) enviou à Capes, por meio do aplicativo de Apresentação de Proposta de Cursos Novos (APCN), a proposta número 7137, referente ao curso de Matemática em Rede Nacional, nível de mestrado profissional. Após análise da proposta, o Programa foi acompanhado pelas Diretorias de Educação a Distância (DED) no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sido recomendado pela Capes nesse mesmo ano. Importante destacar que essa recomendação ocorreu antes da divulgação do VI PNPG (publicado no final de 2010) e do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB) de 2011 (Takai, 2018).

Essa ação induzida pela Capes em conjunto com a SBM – representando a comunidade científica da área de Matemática – ampliou o acesso dos professores da educação básica da rede pública à pós-graduação e, posteriormente, a oferta de cursos nos moldes do Profmat foi estendida às demais áreas do conhecimento.

O curso de mestrado Profmat foi o primeiro mestrado profissional direcionado para professores da educação básica (Prof*) que combinou o ensino semipresencial, as tecnologias de educação a distância e o funcionamento em rede nacional (Takai, 2018). Segundo a autora, a criação de um programa nos moldes do Profmat só foi possível a partir de transformações ocorridas na estruturação da pós-graduação, como:

- Criação da modalidade de mestrado profissional (MP);
- Preocupação com a educação básica: formação de professores e qualidade do ensino;
- Publicação do V PNPG de 2005 a 2010 introduzindo a discussão sobre educação brasileira, não restrita à pós-graduação *stricto sensu*;

- Alteração da estrutura organizacional da Capes, adquirindo como nova competência a formação inicial e continuada de profissionais para educação básica; e
- Lançamento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica sob responsabilidade da Capes (Takai, 2018, p. 27).

O lançamento dessa política foi fundamental para formalizar o comprometimento do Estado com a formação docente para a educação básica, corroborando a necessidade de formação continuada e buscando expandir a oferta e promover a valorização docente.

A Portaria Capes nº 209, de 21 de outubro de 2011, aprovou o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica – ProEB, estabelecendo as normas gerais e operacionais sobre bolsas, custeio, atribuições das partes envolvidas e requisitos para participação das universidades interessadas (Brasil, 2011).

O apoio da Capes ao ProEB se dá pela concessão de bolsas de estudo e pelo custeio de atividades acadêmicas dos cursos e tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino na medida em que:

- Promove a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas da Educação Básica Brasileira;
- Institui uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores
- Valoriza as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejam a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos;
- Cria uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade (Capes, 2023e, recurso *online*).

O ProEB fortaleceu a atuação do Profmat e contribuiu para o desenvolvimento e consolidação do programa e para a expansão da modalidade de mestrados profissionais em rede nacional (Prof) para outras áreas do conhecimento.

Em sua proposta inicial, a argumentação que fundamentava a recomendação e criação do Profmat estava alicerçada em princípios que remetem às metas do PNE vigente e à Constituição Federal de 1988 (SBM, 2010 *apud* Takai, 2018, p. 34):

- A educação de qualidade é um direito universal;
- A profissão de professor deve ser valorizada em todos os seus aspectos;
- A competência matemática é um dos objetivos fundamentais da educação de Qualidade;
- A formação matemática do professor é o alicerce do ensino de matemática; e
- A reflexão pedagógica deve ser integrada ao desenvolvimento de conteúdo matemático na formação do professor (SBM, 2010 *apud* Takai, 2018, p. 34).

Os três últimos princípios enfatizam, especificamente, o aperfeiçoamento na formação matemática, indicando que o foco principal do curso não se concentra no campo pedagógico, mas está direcionado, prioritariamente, para o aprofundamento do conteúdo matemático.

Conforme destaca Takai (2018, p. 33), “na proposta submetida à Capes, a SBM fez ressalva, diferenciando esse curso dos programas recomendados que atuam na área de conhecimento de matemática”. Algumas características distinguem o Profmat de outros PPGs com enquadramento na área de Ensino de Matemática, o que validou seu enquadramento na área de Matemática Probabilidade e Estatística (Mape). A comissão *ad hoc* que avaliou a proposta de curso novo, no parecer de aprovação do Profmat, não fez ressalvas a respeito do enquadramento à área de Ensino ou à área de Mape.

Durante muitos anos, os programas Prof/Proeb ficaram espalhados por diferentes áreas de avaliação. Segundo Paulo Santos, diretor de Avaliação da Capes: “Por essa dispersão, vinham tendo dificuldade de monitoramento e acompanhamento das áreas. As especificidades dos Prof/ProEB os tornam muito diferentes até de outros Programas profissionais das mesmas áreas” (Capes/CGCOM, 2023). Assim, posteriormente, com o intuito de reconhecer as características próprias dos Programas Prof/Proeb, foram elaborados Documentos Orientadores para Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) específicos.

Com a publicação da Portaria nº 241, de 3 de novembro de 2023, a Capes oficializou a criação da área de avaliação das Ciências e Humanidades para a Educação Básica. Com essa medida, os Programas Profissionais em rede para a Formação de Professores da Educação Básica (Prof/ProEB) passam a ser avaliados em um mesmo grupo. Então, a partir de 2023, o enquadramento do Profmat foi alterado para a nova área criada.

Em relação aos objetivos do Profmat descritos na proposta apresentada, Takai (2018) destaca a convergência com os interesses do Estado em promover a melhoria da qualidade da educação descrita no PNE e ainda:

- Formar profissionais, em nível de pós-graduação, visando proporcionar ao professor da escola básica competência matemática certificada, relevante ao exercício da docência em matemática no ensino básico.
- Promover a parceria natural entre a comunidade acadêmica na área de matemática e o ensino de matemática na escola básica, de modo a produzir um intercâmbio efetivo de conhecimentos e práticas.
- Aprimorar o ensino de matemática na escola básica em todos os aspectos (SBM, 2010 *apud* Takai, 2018, p. 34).

Segundo a autora, esses objetivos expressam uma intenção em propiciar espaços de aproximação e diálogo entre a pós-graduação e a educação básica. Além disso, são objetivos de cunho educacional e social que visam a uma formação profissional voltada para a mitigação de problemas sociais como a má-formação de professores da educação básica e desigualdades sociais.

Ao explorarmos um pouco mais as propostas e os objetivos do curso, verificamos que o Profmat está alinhado com o cumprimento de metas do PNE, conforme destacado pela SBM:

O PROFMAT vem ao encontro do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014, que coloca em sua 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. Além disso, o PROFMAT também atende as metas 14, 17 e 18, que tratam respectivamente, elevar o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*; valorização do professor; e plano de carreira (Profmat-SBM, 2024a, recurso *online*).

Quanto à organização e coordenação para a implantação do curso, a estrutura do Profmat foi esquematizada da seguinte forma:

- Conselho Diretor da Sociedade Brasileira de Matemática: representantes eleitos bienalmente, conforme regulamento próprio da Diretoria;
- Comissão Acadêmica Nacional: responsável pela execução, gestão e acompanhamento do curso. Composto por: coordenador

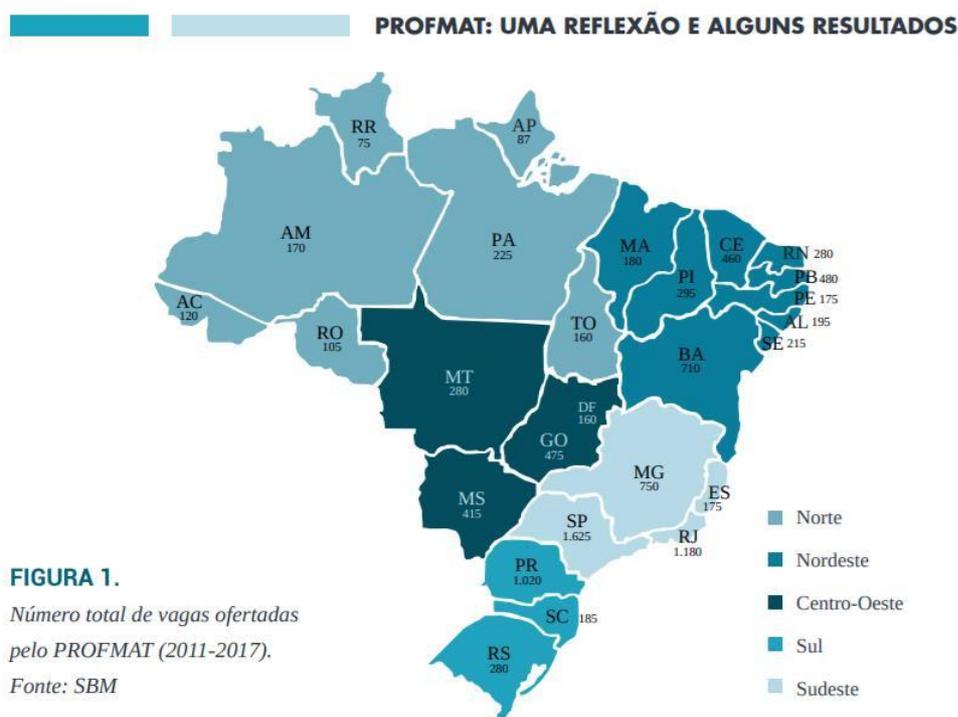
acadêmico nacional, vice-coordenador, representante do corpo docente, egresso do Profmat e representante da SBM;

- Coordenações Locais nas Instituições Associadas: designadas pelas respectivas instituições. Responsáveis pelas matrículas, realização das aulas, execução dos exames nacionais, avaliação dos discentes e emissão dos diplomas localmente. Representa o Profmat na instituição.
- Instituições Associadas responsáveis pela matrícula dos alunos do Profmat em seu corpo discente: emitem históricos escolares e diplomas de conclusão, distribuem a carga didática entre o corpo docente local e executam as atividades locais de ensino e de atendimento presencial ou a distância. Executam os Exames Nacionais de Acesso e de Qualificação (SBM, 2016 *apud* Takai, 2018, p. 35).

Inicialmente, o Profmat era integrado por 48 instituições associadas e, em sua primeira edição, ofereceu 1.192 vagas em 54 *campi*. Em 2012, a rede foi ampliada e conseguiu atingir todas as 27 unidades da federação, com a oferta de 1.575 vagas em 57 instituições associadas em 67 *campi* (Profmat-SBM, 2017, p. 3).

A expansão do Programa pode ser observada na figura 1 que apresenta o número total de vagas oferecidas entre os anos de 2011 e 2017, por estado.

Figura 1 - Número total de vagas ofertadas pelo Profmat (2011-2017)



Fonte: Profmat-SBM (2017, p. 4).

De acordo com a SBM, nesse período de 2011 a 2017, houve uma expansão significativa de oferta de vagas em *campi* e instituições localizados em cidades do interior dos estados, principalmente nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Isso proporcionou um acesso mais democrático ao Programa, mesmo que, nas regiões Norte e Centro-Oeste, a concentração ainda era, predominantemente, nas capitais (Profmat-SBM, 2017).

Como forma de ingresso, o Profmat oferece seleções anuais regulamentadas por meio de edital unificado, que descreve orientações e normas para a realização do Exame Nacional de Acesso (ENA) em todas as instituições associadas. Em alguns pontos como, por exemplo, a política de cotas, cada instituição tem autonomia para adotar seus próprios procedimentos para realização do ENA. Tanto o ENA, quanto o Exame Nacional de Qualificação (ENQ) são avaliações padronizadas e aplicadas nacionalmente nas mesmas datas em todas as instituições associadas, sendo que o ENQ é ofertado duas vezes por ano e o ENA é realizado somente uma vez. De acordo com a SBM:

O Exame Nacional de Qualificação (ENQ) tem como objetivo avaliar o conhecimento adquirido nas disciplinas básicas. Além disso, atua como indicativo da uniformidade do curso em toda a rede. Consiste em uma única avaliação escrita, ofertada duas vezes por ano, com questões discursivas, envolvendo os conteúdos das quatro disciplinas básicas. É elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação dos Discentes (Profmat-SBM, 2017, p. 11).

Dessa forma, cabe destacar que os resultados do ENQ podem ser considerados como um indicador importante para autoavaliação do curso, já que sua aplicação é padronizada e o mínimo exigido para obter aprovação no exame é o mesmo em todas as instituições associadas. Diferente do ENA, por meio do qual o candidato pode ingressar com pontuação muito variada, o ENQ possibilita avaliar a formação oferecida por cada instituição, pois, para ser aprovado e poder concluir o curso, o discente terá que atingir a pontuação mínima definida nacionalmente.

As atividades do Profmat são coordenadas pela Comissão Acadêmica Nacional e pelas Comissões Acadêmicas Institucionais que atuam de forma conjunta e compartilhada na gestão do programa. As diretrizes, as competências e responsabilidades das comissões e as normas para o funcionamento dos cursos são regulamentadas pelo Regimento Nacional e pelos Regimentos locais de cada instituição. Além disso, cada instituição associada deve

manter o curso alinhado ao planejamento institucional da própria universidade.

O Profmat opera de forma semipresencial sendo realizadas atividades presenciais e à distância, organizadas em disciplinas obrigatórias e eletivas. As atividades presenciais seguem a programação definida em dias e horários ofertados particularmente por cada instituição associada observando as diretrizes nacionais. Já as atividades remotas são oferecidas e realizadas por meio da utilização da Plataforma Moodle, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da página eletrônica do Programa.

Dado seu caráter diferenciado e suas especificidades – público-alvo, oferta em rede nacional e inserção social – o Profmat é avaliado por uma comissão especial da Capes que utiliza uma ficha de avaliação exclusiva para os programas profissionais em rede, cujos itens e quesitos consideram suas particularidades. Além disso, a SBM realiza um processo avaliativo suplementar que busca contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade dos cursos, visando a oferecer formação profissional sólida em Matemática aos acadêmicos e, com isso, contribuir na melhoria da Educação Básica no país. Conforme destaca Takai (2018, p. 57), “a avaliação periódica da Capes auxilia na avaliação do Profmat enquanto projeto de política pública, mas não pode ser limitada a ela”.

Nesse sentido, é importante destacar as ações de acompanhamento e avaliação empreendidas pela SBM, que são realizadas regularmente com vistas a assegurar o alcance e sucesso do Profmat. Esse acompanhamento é um norteador para implementações de ações de aprimoramento contínuo do programa:

Esse monitoramento passa pelo contato direto com os coordenadores das instituições associadas, os docentes, os discentes e com algumas escolas onde eles lecionam para garantir que as condições ofertadas sejam adequadas. Além disso, a SBM utiliza as informações oriundas de cada uma das Instituições Associadas relativas à execução do Programa (Profmat-SBM, 2017, p. 4).

Esse processo realizado pela SBM com os coordenadores institucionais, docentes e discentes consiste em uma autoavaliação do Profmat em nível nacional, a partir da análise de dados de todas as instituições associadas. Os resultados da AA são discutidos com todos os atores envolvidos – discentes, egressos, docentes,

coordenadores institucionais, técnicos da Capes e da SBM e, a partir desse amplo debate, são feitas as adequações necessárias e propostas ações de melhorias. “Todo esse esforço pretende contribuir para a melhor formação do mestrando e, conseqüentemente, na promoção da melhoria da qualidade do ensino de Matemática, em especial nas redes públicas de ensino” (Profmat-SBM, 2017, p. 4).

Essa avaliação suplementar realizada pela SBM corresponde a uma autoavaliação do Programa em uma dimensão abrangente a nível nacional, visto que analisa os dados referentes a todas as instituições associadas ao Profmat. No entanto, não obstante essa prática de abrangência nacional, é fundamental que cada instituição realize sua própria autoavaliação, focando nas potencialidades e fragilidades locais, de acordo com seu planejamento institucional, com a sua região e seu ambiente de atuação.

Desde 2015, segundo Takai (2018), há uma maior autonomia das instituições nas tomadas de decisões a respeito de seu próprio contexto, o que contribui para o fortalecimento da identidade do PPG. “As diretrizes locais atribuem a cada instituição associada as responsabilidades sobre os procedimentos internos adotados, seguindo as orientações nacionais [...]” (Takai, 2018, p. 39).

Nesse sentido, observamos que, diante do panorama de atuação do Profmat, que articula ações nacionais, regionais e locais, os processos avaliativos realizados tanto pela Capes quanto pela SBM não excluem a importância de realização de uma autoavaliação por cada instituição associada, de acordo com sua realidade local e seu contexto institucional de atuação.

De acordo com o *site* Profmat-SBM, em 2024, a rede nacional do Profmat é composta por 81 instituições associadas, que abrangem um total de 106 *campi*, da qual faz parte a Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 2011 (Profmat-SBM, 2024b, recurso *online*).

Nas próximas seções, iremos descrever o Profmat no âmbito da UFJF, com foco na autoavaliação de curso sob a perspectiva do monitoramento de discentes e egressos, avançando em nossa questão de pesquisa que pretende responder como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa.

2.5 MESTRADO PROFMAT-UFJF: AUTOAVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS

Esta seção descritiva está dividida em duas subseções que apresentam o curso de Mestrado Profmat no âmbito da UFJF. Na subseção 2.5.1, foi feita a descrição do Profmat-UFJF a partir de seu percurso histórico e sua estrutura de funcionamento desde 2011, ano de sua implementação na UFJF, até os dias atuais. Na subseção 2.5.2, são apresentados os aspectos referentes à autoavaliação de curso e ao monitoramento de discentes e egressos, indicando como estão sendo realizados esses processos e sua vinculação ao processo avaliativo da Capes e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF.

2.5.1 Apresentação do Profmat-UFJF

A Universidade Federal de Juiz de Fora faz parte da rede de instituições associadas do Profmat desde sua primeira edição, ocorrida em 2011, quando foram oferecidas 30 vagas para a UFJF. Posteriormente, em outras edições do ENA, a oferta de vagas variou entre 30, 20, 15 e 13 vagas. Na edição ENA 2025, foram ofertadas 13 vagas para a UFJF.

O projeto pedagógico e a Matriz Curricular do Profmat são definidos pela Coordenação Nacional, cabendo a cada instituição associada organizar seu funcionamento de acordo com as diretrizes nacionais. O Regimento Nacional do Profmat indica em seu artigo 15 § 2º: “As descrições, ementas, programas e bibliografias das disciplinas são definidas no Catálogo de Disciplinas, elaborado e revisado regularmente pela Comissão Acadêmica Nacional” (Profmat-SBM, 2024c, recurso *online*)⁹.

Em relação ao corpo docente, o artigo 16 determina que:

Os docentes das disciplinas são designados pela Comissão Acadêmica Institucional dentre os membros do seu corpo docente, os quais têm por atribuição zelar pelo bom funcionamento de todas as atividades da disciplina em sua Instituição, incluindo: cumprir o

⁹ O catálogo das disciplinas do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - Profmat pode ser acessado no link: https://sbm.org.br/profmat/wp-content/uploads/sites/4/sites/4/2021/10/Catalogo-de-Disciplinas_2017.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

programa, elaborar, aplicar e corrigir todas as avaliações; bem como aferir o desempenho dos discentes e emitir o conceito final (Profmat-SBM, 2024c, recurso *online*).

A estrutura do corpo docente do Profmat-UFJF, verificada em setembro de 2024, era formada por nove professores doutores permanentes, sendo sete doutores em Matemática, um doutor em Matemática Aplicada e um doutor em Engenharia Mecânica. De acordo com o Regimento Interno do Profmat-UFJF, para fazer parte do Programa, o docente deve ser credenciado ou reconhecido. De acordo com seu artigo 17, esse procedimento obedece a edital específico e “deve ocorrer no último ano de cada período de avaliação da CAPES, passando a valer no início do período de avaliação seguinte” (UFJF, 2024).

Em dezembro de 2024, foi aberto edital para credenciamento e reconhecimento de docentes do Profmat-UFJF, referente ao quadriênio 2025-2028, alterando a formação do corpo docente para 12 professores permanentes a partir de janeiro de 2025. Assim, a nova estrutura do corpo docente passou a ser composta por dez professores doutores em Matemática, um doutor em Engenharia Mecânica e um doutor em Educação Matemática.

Com essas alterações, os novos integrantes passam a fazer parte do colegiado do curso que, de acordo com o Regimento Interno do Profmat-UFJF, é composto “pelos membros docentes do curso na UFJF, por um representante dos servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) e por um representante discente regular do curso” (UFJF, 2024, recurso *online*).

O Programa está enquadrado na área de avaliação Ciências e Humanidades para a Educação Básica e na área de concentração de Matemática na Educação Básica, oferecendo três linhas de pesquisa: Divulgação e Popularização da Matemática da Educação Básica, Formação de Professores de Matemática da Educação Básica e Matemática na Educação Básica e suas Tecnologias (Plataforma Sucupira, 2024, recurso *online*).

O Regimento Interno do Profmat-UFJF define o prazo para conclusão do curso em seu artigo 14: “O prazo regular para a conclusão do PROFMAT-UFJF não pode ser inferior a 12 (doze) meses nem superior a 24 (vinte e quatro) meses” (UFJF, 2024, recurso *online*). Esse prazo pode ser prorrogado de acordo com as

condições apontadas no Regulamento Geral da Pós-graduação *stricto sensu* da UFJF em seu artigo 50:

§ 3º Os (As) discentes poderão solicitar ao Colegiado do PPG, mediante apresentação de justificativa e cronograma de trabalho, com anuência do(a) orientador(a), prorrogação de prazo de defesa de até seis meses para Mestrado e doze meses para Doutorado, cabendo ao Colegiado deliberação (UFJF, 2023b, recurso online).

Desde a realização do primeiro processo seletivo do ENA, ocorrida em 2011, o Profmat-UFJF participou de 13 edições oferecendo, ao longo desse período, um total de 238 vagas. Para o ano de 2020, não foi realizada a edição nacional do processo seletivo ENA e, em 2022, a UFJF não ofereceu vagas para ingresso, pois não participou da edição ENA 2022.

O corpo discente total registrado em outubro de 2024 era composto por 13 mestrandos com matrículas ativas, sendo cinco ingressantes do processo seletivo ENA 2023 e oito do ENA 2024. Desse quadro, todos os mestrandos são professores atuantes na rede pública de ensino básico, sendo que sete deles são bolsistas da Capes, e um é bolsista da UFJF.

Desde a edição ENA 2023, o Profmat-UFJF passou a adotar a política de ações afirmativas, seguindo a regulamentação estabelecida pela PROPP-UFJF para reserva e distribuição de cotas para ingresso nos PPGs. A edição mais recente do processo seletivo, correspondente ao ENA 2025, foi realizada em outubro de 2024. Nessa edição, foram abertas 13 vagas para a turma 2025, sendo todas preenchidas, de acordo com os critérios de classificação, por professores das redes públicas da Educação Básica que atuam na docência de Matemática.

Por se tratar de um programa voltado para a formação de profissionais da educação básica, em suas últimas edições, o Profmat tem adotado critérios que priorizam suas vagas e matrículas para candidatos que sejam professores da rede pública da Educação Básica e que estejam atuando na docência de Matemática, destinando a esses profissionais a distribuição de bolsas financiadas pela Capes.

Consideramos como hipótese que a evolução de um programa de pós-graduação pode ser dimensionada por meio da análise da trajetória de seus discentes e egressos em um processo contínuo de autoavaliação. Diante disso, na próxima subseção, iremos apresentar dados do programa que evidenciam a

relevância do monitoramento de discentes e egressos como ferramenta de análise e autoavaliação de curso.

2.5.2 Profmat-UFJF: a autoavaliação de curso e o monitoramento de discentes e egressos

A formação discente e sua produção intelectual, assim como a produção e atuação de egressos, são elementos fundamentais na avaliação Capes e merecem especial atenção dos programas de pós-graduação no sentido de atuarem sempre com foco na melhoria da qualidade da formação oferecida. Conforme já descrito anteriormente, a Ficha de Avaliação da Capes possui quesitos e itens diretamente relacionados aos discentes e egressos dos PPGs, que permitem avaliar o impacto do curso na atuação profissional de seus titulados. Além disso, o item 1.4 inclui a autoavaliação de curso na nova ficha com foco na formação discente e produção intelectual.

Diante disso, ressaltamos a importância de se estabelecer, no âmbito das secretarias de PPGs, um monitoramento sistemático e contínuo de discentes e egressos a ser utilizado como ferramenta essencial de análise e autoavaliação do curso, fornecendo dados que evidenciem a formação recebida e que permitam verificar as potencialidades e as lacunas existentes visando ao contínuo aprimoramento do programa.

O primeiro desafio para realizar um bom monitoramento consiste em estabelecer e preservar contato contínuo com discentes e egressos e conseguir que mantenham permanentemente atualizados seus dados cadastrais na secretaria do curso e nos sistemas informatizados de registros da UFJF, além de seus currículos na Plataforma *Lattes* e na Plataforma Freire, com informações pessoais, acadêmicas e profissionais.

O cadastramento de discentes na UFJF é realizado pela Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) quando ingressam no curso. Os registros de dados cadastrais e de dados acadêmicos, como matrículas, lançamento de notas e conceitos, aprovações e reprovações, desligamentos e titulação, são feitos no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Os professores são responsáveis pelo controle e lançamento de notas e frequência de seus alunos no sistema SIGA.

A coordenação e a secretaria do Profmat-UFJF são responsáveis por alguns lançamentos e registros nos sistemas SIGA, SIGAX e pela coleta e preenchimento da Plataforma Sucupira. Além disso, fica a cargo da coordenação de curso os registros pertinentes ao Sistema de Controle Acadêmico (SCA) e ao Sistema de Concessão de Bolsas e Auxílios (SCBA). Todos esses sistemas operam de forma independente e os lançamentos e registros devem ser realizados separadamente, o que compromete a eficácia das ações de manejo dos dados e das informações, uma vez que não viabilizam a captura e controle dos registros de forma integrada.

A secretaria realiza diversos procedimentos referentes ao cadastro e registros dos discentes e egressos que permitem o acompanhamento de suas trajetórias no programa, como: matrículas por semestres nas disciplinas, gerenciamento de processos referentes a trancamentos, desligamentos, realização de bancas de defesa, homologação de dissertação, titulação, emissão de documentos, entre outros. Com a finalidade de organizar os dados, sintetizando os registros existentes nos sistemas SIGA, SIGAX e Sucupira, a secretaria do Profmat-UFJF produz um registro próprio em planilhas, estruturadas por ano de ingresso de turmas, com indicação do desempenho e fluxo de cada discente individualmente. Essa organização facilita a busca de dados tanto por turma quanto por aluno. Apesar disso, nessa configuração, ainda existem muitos elementos e procedimentos que precisam ser aprimorados de forma a assegurar um acompanhamento mais preciso e registros mais completos e robustos.

A seguir, nas tabelas 1 e 2, apresentamos alguns dados referentes aos discentes e egressos do Profmat-UFJF, em ordem cronológica, desde a primeira turma ingressante em 2011, demonstrando o fluxo de suas trajetórias no curso e os contornos da evolução do programa ao longo das edições realizadas na UFJF.

Essas tabelas foram elaboradas pela secretaria e pela coordenação do Profmat-UFJF, em 2021, com a finalidade de configurar um panorama do curso em uma conformação unificada que facilitasse a organização e verificação dos dados visando a subsidiar futuras consultas nos processos de avaliação e autoavaliação do curso.

Tabela 1 - Discentes e egressos do Profmat-UFJF

	VAGAS	MATRICULADOS	TITULADOS	DESLIGADOS	Aproveitamento
TURMA 2011	30	30	23	7	76,6%
TURMA 2012	30	29	20	9	68,9%
TURMA 2013	30	30	19	11	63,3%
TURMA 2014	20	20	11	9	55%
TURMA 2015	15	15	8	7	53,3%
TURMA 2016	15	15	6	9	40%
TURMA 2017	15	15	4	11	26,6%
TURMA 2018	15	15	10	5	66,6%
TURMA 2019	15	15	6	9	40%
TURMA 2021	15	13	7	6	53,8%
TURMA 2023	13	13	x	8	
TURMA 2024	15	15	x	7	
TOTAL	228	225	114	98	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observando os dados da tabela 1, apurados até dezembro de 2024, verificamos que, de 2011 a 2024, foram disponibilizadas 228 vagas para o Profmat-UFJF, nas quais foram matriculados 225 ingressantes. Do total de 225 matriculados nesse período, 114 foram diplomados mestres em Matemática, enquanto 98 foram desligados sem titulação. Vale ressaltar que esses dados são parciais, pois as turmas de 2023 e 2024 ainda permanecem em andamento.

Para efeito de análise desses dados, examinando o índice de aproveitamento do curso, vamos considerar somente as turmas de 2011 a 2021 que já foram concluídas. Nesse período, dos 197 discentes matriculados, 114 foram titulados, representando um aproveitamento de 57,8%.

Já em relação ao índice de evasão, ao analisarmos os registros de desligamentos ocorridos entre 2011 e 2024, verificamos que, dos 225 matriculados nesse período, 98 discentes foram desligados, representando 43,5% de evasão. Esse índice é considerado elevado, pois indica que uma parcela significativa dos ingressantes não concluiu o curso, sendo afastados sem obter titulação.

Ao analisarmos, comparativamente, as colunas de titulados e de desligados de todas as edições, podemos verificar que o melhor índice de aproveitamento (76,6%) corresponde à primeira turma, que ingressou em 2011, em que, dos 30 matriculados, 23 foram titulados. A partir da turma de 2014, a queda nos índices de aproveitamento foi se acentuando, tendo atingido o mais baixo índice (26,6%) na turma de 2017, em que titularam apenas 4 mestrandos dos 15 ingressantes desse ano.

Essa baixa titulação é provocada por diversos motivos de desligamento, conforme indicado na tabela 2:

Tabela 2 - Desligamento de discentes do Profmat-UFJF

Detalhamento de desligamentos					
	Reprovações ENQ	Reprovações em disciplinas	Desistência Abandono	Reprovações por infrequência	Reprovações por decurso de prazo
TURMA 2011			7		
TURMA 2012			8	1	
TURMA 2013	1	1	8	1	
TURMA 2014		4	5		
TURMA 2015	1	3	2	1	
TURMA 2016	1	2	3	2	1
TURMA 2017		4	5		2
TURMA 2018	2		2		1
TURMA 2019		4	5		
TURMA 2021	1		5		
TURMA 2023	1	2	4	1	
TURMA 2024			2	4	
TOTAL (97)	7	20	56	10	4
	7,2%	20,6%	57,7%	10,3%	4,1%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A tabela 2 apresenta os dados de 97 discentes não titulados durante o período analisado (de 2011 a 2024) e retrata os motivos dos desligamentos, que podem ocorrer por diferentes situações:

- Duas reprovações no ENQ
- Duas reprovações em disciplinas
- Reprovação por infrequência
- Reprovação por decurso de prazo
- Desistência ou abandono

Observando os totais dos detalhamentos, constatamos que o principal motivo de não titulação registrado corresponde à desistência e/ou ao abandono: de 97 discentes não titulados, 56 foram desligados por esse motivo. Além disso, foram registradas 10 reprovações por infrequência, que, somadas às desistências, resultam em 66 desligamentos. Assim, entre desistência, abandono e infrequência, esses fatores representam 68% do total de desligamentos nesse período.

A partir desses dados, observamos que o percentual de evasão do curso tem sido alto e que merece ser investigado. Para que possamos contribuir para a análise dessa situação, pretendemos com esta pesquisa, por meio da aplicação de questionários a docentes, discentes e egressos do curso, apurar e analisar as informações obtidas e produzir dados que retratem o panorama observado.

Entendemos que, a partir da análise de todos esses dados, seria possível obter um diagnóstico importante sobre o fluxo e a trajetória dos mestrandos. Além disso, seria interessante empreender uma pesquisa que permitisse verificar quais os motivos levam os discentes à desistência ou abandono de curso, quais as principais dificuldades, os desafios e entraves que se apresentam em suas trajetórias acadêmicas e quais as lacunas existentes na formação oferecida pelo Profmat-UFJF.

Dessa forma, podemos constatar a importância do registro e monitoramento de dados para os processos avaliativos externos e internos. Além dos registros nos sistemas SIGA e SIGAX da UFJF, os dados de discentes e egressos também são, como já mencionado, incluídos na Plataforma Sucupira. A secretaria e a coordenação de curso são responsáveis pelo preenchimento e gerenciamento do envio de dados para a Plataforma Sucupira, processo que deve ser feito de forma rotineira e contínua, registrando informações diversas relativas ao programa, tais como: áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa, disciplinas, docentes, discentes, egressos, produção intelectual, dissertações, entre outros. Todos os itens registrados na Plataforma Sucupira são indicadores que subsidiam a análise realizada pelas comissões avaliadoras na deliberação sobre o desempenho do programa no processo avaliativo da Capes.

Embora a avaliação Capes ocorra em um período intervalar quadrienal, todos os dados e informações relativos ao período avaliativo em curso devem ser inseridos na Plataforma Sucupira ininterruptamente, de acordo com o andamento das

atividades acadêmicas e produções intelectuais e à medida que vão sendo geradas as informações pertinentes. Desse modo, o sistema de coleta de dados da Plataforma Sucupira pode ser utilizado como instrumento de gestão e avaliação contínuos, pois representa um panorama sempre atualizado da evolução do programa.

No Profmat-UFJF, a coleta e a inclusão de dados referentes aos discentes e egressos são realizadas de forma regular pela secretaria e pela coordenação do curso, tanto nos sistemas SIGA e SIGAX, quanto na Plataforma Sucupira. Além disso, em algumas situações pontuais, para atender solicitações específicas da PROPP ou da Coordenação Nacional do Profmat ou da Capes, podem ser solicitadas informações excepcionais que exigem contatos imediatos com os acadêmicos e/ou egressos.

Apesar de não haver uma sistemática determinada e controlada do registro de dados dos mestrandos, o contato com os discentes não apresenta tanta dificuldade quanto com os egressos, mas entendemos que pode haver melhorias nesses processos a partir de ações de aprimoramento na organização, sistematização e controle das informações.

A coleta de informações a respeito dos egressos é realizada, principalmente, por meio da verificação de seus currículos *lattes*, observando a data mais recente de sua atualização. Ocorre que a maioria dos estudantes não mantém seus currículos atualizados, o que prejudica tanto a coleta quanto a análise dos dados referentes à sua produção intelectual e atuação profissional.

Em algumas situações, os currículos, mesmo estando com datas recentes, apresentam dados insuficientes ou informações incompletas que restringem a sua utilização e análise. Nesses casos, é necessário entrar em contato com os egressos solicitando as devidas atualizações de dados e informações. Primeiramente, as tentativas de contato são feitas via correspondência digital por *e-mail* e, quando não se obtém retorno, podem ser utilizados outros canais de comunicação, como telefone e correspondências via Correios.

No entanto, nem sempre os resultados das buscas são positivos, o que pode demonstrar que, após o encerramento de suas atividades, muitos egressos cortam totalmente sua ligação com o programa, ocasionando dificuldades em estabelecer contatos quando necessário.

Assumimos como hipótese que isso ocorra por não haver uma conscientização que reforce a importância de se manter um elo discente-egresso-programa principalmente após a titulação dos estudantes. Muitos desconhecem o impacto de um acompanhamento de egressos na avaliação da Capes pelo fato de não haver uma sensibilização de discentes e docentes sobre a importância desse processo para a autoavaliação do curso.

De acordo com o documento de área de Matemática divulgado pela Capes em 2019, a autoavaliação deve ser realizada “descrevendo os sucessos e insucessos dos processos, procedimentos previamente definidos pelo programa em seu planejamento [...], e com foco na qualidade da formação dos Doutores e dos Mestres que o programa está titulando” (Capes, 2019c, p. 15).

Nesse sentido, a autoavaliação dos mestrados profissionais sob a perspectiva do monitoramento de discentes e egressos, foco deste trabalho, deve considerar, essencialmente, o impacto do curso em suas formações e atuação profissional, conforme assinala Ribeiro (2005):

A avaliação do MP deve considerar, sobretudo, seus resultados específicos, a saber, o valor agregado ao aluno pelo curso. Para tanto, é particularmente importante o trabalho de conclusão ou os trabalhos realizados ao longo do curso, que preferencialmente devem constituir casos de aplicação de conhecimento científico ao ambiente profissional para o qual se volta o MP. Isso será tanto melhor se parte, pelo menos, do corpo docente demonstrar produção em campos aplicados no referido ambiente profissional. Além disso, seria muito bom dispormos de dados constantemente atualizados sobre o destino do egresso, e uma apreciação do valor a ele agregado, após um tempo razoável de conclusão do curso (de preferência, dois anos). Na verdade, se esse dado pudesse ser convenientemente monitorado, ele captaria o cerne da qualidade do MP. Um MP que tenha acrescentado a capacidade de seu titulado a interferir positivamente no ambiente profissional será um sucesso. É nessa direção que pretendemos rumar (Ribeiro, 2005, p. 15).

Desse modo, apresenta-se a relevância do desenvolvimento de uma sistemática de monitoramento de discentes e egressos, que possa ser utilizado como ferramenta de gestão e avaliação do curso.

Nesse contexto, cabe destacar ainda que, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF atualmente em vigor (2022/2027), estão indicadas diretrizes institucionais e ações estratégicas com objetivos de fortalecer a PG na

instituição. O documento reforça o reconhecimento e apoio da UFJF à consolidação e expansão da pós-graduação:

A UFJF é uma das poucas IFES a oferecer recursos específicos de seu orçamento para apoio direto à pós-graduação – o auxílio pós-graduação (APG), além desse apoio direto, oferece bolsas da instituição para mestrado e doutorado stricto sensu também de seu orçamento, e conta com as tradicionais bolsas da CAPES, do CNPq e da FAPEMIG (UFJF, 2022a, p. 47).

Uma das ações previstas no PDI está diretamente relacionada à avaliação dos cursos e aponta como objetivos:

- 1- Proposta de um sistema próprio de avaliação da Pós-Graduação na UFJF;
- 2- Criar condições para que cada PPG desenvolva seu Plano Estratégico e sua Autoavaliação;
- 3- Desenvolvimento e implementação do Planejamento Estratégico da PROPP (UFJF, 2022a, p. 95-96).

Em relação a esses pontos, não foram encontrados registros de ações realizadas nessa direção, por iniciativa da PROPP, até dezembro de 2024. No entanto, em uma reunião do Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa (CSPP) da UFJF, ocorrida no dia 13 de dezembro de 2022, uma professora questionou se a PROPP iria prover algum instrumento de autoavaliação para os programas, ao que a Pró-Reitora respondeu existir essa previsão no horizonte de atividades da Pró-Reitoria (UFJF, 2022b).

É importante ressaltar que, conforme descrito anteriormente, a SBM já realiza processos de planejamento estratégico e autoavaliação em nível nacional, abrangendo todas as instituições associadas ao Profmat. Na Ficha de Avaliação/Reconsideração publicada em 19 de dezembro de 2022, referente à avaliação quadrienal de 2021, há considerações apontando que os estudos independentes promovidos pela SBM “possibilitaram ao programa estratégias para monitorar e melhorar a qualidade no seu processo de formação” (Plataforma Sucupira, 2022, recurso *online*)

Ainda nessa mesma ficha, destacamos a análise referente ao item 1.4.1. Estratégias e sistemática de autoavaliação do Programa que aponta:

Entende-se que estratégias e sistemáticas de autoavaliação conduzidas pelos próprios programas de pós-graduação é uma demanda recente que complementa, garantindo continuidade e aprimoramento, o processo avaliativo já realizado pela CAPES. Neste contexto, a SBM promoveu estudos independentes que visaram à plena avaliação do PROFMAT. Esses estudos estão disponíveis na página do programa, e listados a seguir:

1. Quem é o Professor de Matemática da Escola Básica? Uma análise quali-quantitativa de perfis de candidatos ao Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Omni3 Soluções em Educação e Comunicação Ltda (2013).
2. Avaliação Suplementar Externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). CAPES (2013).
3. PROFMAT: Uma reflexão e alguns resultados. Spinetti Consultoria, Ensino e Pesquisa (2017).
4. PROFMAT: Avaliação de Possíveis Impactos. Spinetti Consultoria, Ensino e Pesquisa (2018) (Plataforma Sucupira, 2022, recurso *online*).

Como resultado da avaliação desse item nesse quadriênio: “foram identificados instrumentos avaliativos que tinham como público imediato os discentes apenas no ano de 2017. A orientação é que o mecanismo de autoavaliação seja melhorado. Pelo exposto, a avaliação desse subitem é BOM” (Plataforma Sucupira, 2022, recurso *online*).

Todo o processo avaliativo do Profmat é configurado de forma a agregar os dados de todas as instituições associadas e gerar um resultado final unificado para o programa em nível nacional. No entanto, é responsabilidade de cada instituição associada promover ações internas que projetem o constante aprimoramento e a busca por resultados de excelência com objetivo de alcançar a mais alta qualidade de ensino na formação oferecida a seus discentes. Por isso, é igualmente importante o desenvolvimento de um processo avaliativo interno em cada instituição associada.

Quanto à implementação da autoavaliação no Profmat-UFJF, esse assunto foi ponto de pauta em uma reunião do Colegiado do programa realizada no dia 28 de março de 2022, em que o coordenador ressaltou a importância desse processo de AA como base necessária para a avaliação realizada pela Capes e para auxiliar no preenchimento da Plataforma Sucupira (UFJF, 2022c).

Nessa mesma reunião, o coordenador repassou alguns dados do Profmat-UFJF referentes ao ano de 2021, a saber: não houve dissertação defendida, houve um artigo publicado em revista e quatro trabalhos em anais (1 completo e 3 resumos

expandidos), observando que, de acordo com as determinações da Capes, todos os artigos e trabalhos devem ter relação direta com os objetivos do Profmat, enquanto participante do ProEB. A seguir, foram discutidos os procedimentos para essa autoavaliação, destacando alguns pontos a serem analisados: fluxo de discentes, motivos de desligamento, fluxo e acompanhamento de orientações, qualidades dos trabalhos, artigos e produções publicadas, linhas de pesquisa, entre outros. Após debate, foi dado o seguinte encaminhamento: formar uma comissão que ficaria responsável pelo processo de autoavaliação do programa. Para isso, seria chamada uma reunião de todo o corpo docente a fim de analisar o trabalho desenvolvido e o desempenho do Profmat-UFJF e definir como será formada a comissão de autoavaliação (UFJF, 2022c).

No dia 5 de dezembro de 2022, em reunião do corpo docente, o segundo ponto de pauta foi a avaliação do programa. Nessa reunião, o coordenador fez uma apresentação sobre os resultados da última avaliação da Capes referente ao quadriênio 2017-2020, indicando que houve redução de nota do programa de 5 para 4 e que a Coordenação Nacional apresentou recurso quanto a alterações ocorridas nos critérios de avaliação (UFJF, 2022d).

Posteriormente, foram discutidos alguns aspectos a serem observados pelo Profmat-UFJF para atender às recomendações apontadas pela Comissão de Avaliação:

1) Atualização da lista de projetos vinculados às linhas de pesquisa do programa, ficando definidos os seguintes projetos: Educação Inclusiva; Divulgação; Inovação e Tecnologia; e Roteiros de Ensino.

2) Participação de discentes e egressos em produção intelectual. Neste ponto, ficou estabelecido que as dissertações defendidas devem apresentar, anexo ao texto principal, um produto final que possa ser efetivamente aplicado em sala de aula, tais como: roteiro de atividades, proposta de trabalho, caderno de exercícios, entre outros.

3) Promoção de eventos. Neste quesito, foram apresentadas as seguintes sugestões: incluir uma apresentação de egressos na programação da Semana da Matemática realizada pelo Departamento de Matemática (DM) da UFJF e organizar um encontro de ex-alunos do Profmat-UFJF.

4) Política de credenciamento e descredenciamento de docentes. Neste ponto, o coordenador ressaltou que seria necessário realizar uma revisão na política de credenciamento e que, para isso, estaria aguardando a aprovação do novo Regimento Geral da Pós-Graduação da UFJF (UFJF, 2022d).

Assim, a reunião foi encerrada sem a formação da comissão de autoavaliação. Entretanto, ainda que não tenha sido formada a comissão, podemos observar a relevância das discussões, das propostas e dos ajustes realizados nessas reuniões em observância à avaliação do programa. Além disso, destacamos que as tabelas apresentadas nesta seção foram elaboradas pela coordenação e pela autora deste trabalho, atuando como secretária do Profmat-UFJF, visando a subsidiar futuras discussões e análises acerca da autoavaliação de curso.

Diante desse panorama, constatamos que, apesar de ter havido algumas discussões e iniciativas, ainda não é possível perceber avanços significativos em direção à concretização de um processo de autoavaliação local do Profmat-UFJF, o que poderia comprometer o aprimoramento do curso e melhorias em seu desempenho institucional, além de afetar os resultados da avaliação quadrienal 2024. No entanto, cabe destacar que a esfera de atuação do Profmat-UFJF possui limitações inerentes à modalidade dos programas em rede, que não possuem autonomia irrestrita, ficando condicionados à gestão exercida pela Comissão Nacional.

Dessa forma, considerando as peculiaridades do Mestrado Profmat-UFJF, entendemos ser importante a construção de uma cultura local de autoavaliação do curso e, para isso, é fundamental haver uma sensibilização de todo corpo docente e discente nesse sentido, visando a um comprometimento e mobilização coletiva e participativa de todos. Além disso, é preciso aprimorar ações de monitoramento de discentes e egressos instituindo uma sistemática de registro e análise de dados que viabilize uma boa gestão de informações, essencial para todo processo avaliativo, em especial de autoavaliação.

A seguir, no capítulo 3, será apresentada uma análise dessas questões à luz do referencial teórico que embasa este estudo, buscando responder a nossa questão de pesquisa: como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo

às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa?

3 AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO SOB A PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA COM ÊNFASE NO ACOMPANHAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS

No capítulo anterior, descrevemos o panorama da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o sistema avaliativo da Capes e o Programa de Mestrado Profmat. Além disso, apresentamos as evidências que motivaram a construção desta pesquisa e os objetivos que pretendemos alcançar com este estudo. Neste terceiro capítulo, foi realizada a análise do caso de gestão à luz dos dados produzidos a partir da pesquisa de campo e articulados ao referencial teórico pertinente ao estudo. Nas próximas seções, apresentamos os eixos teóricos que fundamentam e dialogam com o contexto descrito no capítulo anterior e a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Sendo assim, este capítulo apresenta uma configuração dividida em três abordagens: a primeira desenvolvendo uma discussão teórica; a segunda perfazendo uma abordagem metodológica; e a terceira, analítica.

Inicialmente, na primeira seção teórica, trazemos as principais discussões sobre avaliação no âmbito educacional - destacando o conceito de autoavaliação e sua incorporação ao sistema avaliativo da Capes - com o propósito de aprofundar os conhecimentos sobre essa temática já descrita no capítulo anterior, bem como fundamentar teoricamente a importância do processo de autoavaliação para os programas de PG.

Na segunda seção, apresentamos o eixo teórico relativo ao conceito de gestão participativa, considerando o uso de dados e de resultados das avaliações, com o objetivo de analisarmos o estudo de caso a partir de uma perspectiva gestora, que considere a autoavaliação, bem como o acompanhamento de discentes e egressos, como componentes estruturantes de um processo de construção coletiva e indutores de uma cultura avaliativa interna.

Na terceira seção, incluímos uma abordagem teórica acerca de monitoramento de discentes e egressos com o objetivo de analisar a importância desse acompanhamento no processo de autoavaliação e no aprimoramento da formação ofertada pelos programas de pós-graduação.

Na quarta seção deste capítulo, apontamos o percurso metodológico utilizado, especificando as etapas traçadas de acordo com os objetivos pretendidos, bem

como os instrumentos que foram aplicados ao público-alvo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, na quinta e última seção deste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir da pesquisa de campo realizada, com base nos eixos teóricos que fundamentam este estudo.

3.1 A AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O enquadramento teórico referente a processos de autoavaliação requer, inicialmente, a compreensão do conceito de avaliação - ainda que esse seja um vocábulo polissêmico. Toda avaliação pode ser considerada como uma atividade que permite ao avaliador - a partir da observação, da coleta e análise de dados - obter um panorama diagnóstico acerca de um objeto ou de uma realidade. Com base nesse diagnóstico, é possível verificar as fragilidades existentes e elaborar um planejamento estratégico articulando ações, estabelecendo metas e propondo as transformações necessárias visando ao aprimoramento dos respectivos objetos ou realidades avaliados.

Consoante ao que foi apontado, Saul (2002, p. 102) ressalta que “o ato de avaliar requer análises, julgamentos e posicionamentos conclusivos sobre a relevância dos objetos que estão sendo avaliados; trata-se, pois, de atribuição de significados [...]”. Além disso, conforme afirmam Leite *et al.* (2020, p. 342), “a reflexão sobre os resultados obtidos é central ao processo e leva em conta a correção de trajetórias e de futuros projetados”.

Segundo Dias Sobrinho (2005), a avaliação não é considerada uma ciência em sentido estrito, mas comporta dimensões científicas, normativas, técnicas, além de concepções ideológicas, filosóficas, éticas e políticas. O autor afirma que “toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação, que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade” (Dias Sobrinho, 2005, p.18). A partir desse entendimento, declara que:

Desse modo, a avaliação é um fenômeno ético-político. Direta ou indiretamente, afeta a todas as pessoas, na medida em que diz respeito a toda uma sociedade. E também tem um caráter prospectivo; é um processo de construção do futuro. Ao construir as idéias gerais sobre as ações políticas e as relações que existem

entre elas, nesse mesmo processo de conhecimento o sujeito também está construindo a sua própria identidade e suas formas de participação na vida social (Dias Sobrinho, 2005, p. 18-19).

Respalhando essa mesma perspectiva, Leite *et al.* (2020, p. 340) afirmam que “tal como a educação, a avaliação é um ato político que interfere na vida/implementação dos avaliados, sejam eles pessoas, processos, cursos, instituições, programas ou políticas públicas”. Com isso, busca-se afetar, positivamente, “a produção de conhecimento, a divulgação de resultados de pesquisa, a formação dos estudantes, a carreira dos egressos, dentre outros”. Os autores apontam ainda que:

[...] a avaliação e a regulação por vezes se misturam e têm resultado em processos avaliativos em larga escala que, na busca por objetivação, perdem, por outro lado, no levantamento das especificidades de cada caso e na participação dos atores locais (Leite *et al.*, 2020, p. 340).

Sob essa ótica, apresenta-se uma distinção entre avaliações externas e avaliações internas; sendo as abordagens quantitativas - de caráter mais objetivo - associadas às avaliações externas, enquanto as abordagens qualitativas - de natureza mais subjetiva - são atribuídas às avaliações internas. Alguns estudos apontam essa diferenciação. Para Cotta (1998) e Cunha (2018), a avaliação interna é aquela realizada dentro da própria instituição podendo contar com a colaboração direta das pessoas que participam do programa. Traz como vantagem a eliminação de uma resistência inerente à figura do avaliador externo e a oportunidade de reflexão, aprendizagem e entendimento sobre as atividades institucionais. Além disso, Cotta (1998) argumenta que a avaliação interna tem um ganho relativo à quantidade de informação relevante disponível. Como desvantagem, as autoras apontam que a avaliação interna perde em objetividade quando comparada à avaliação externa, já que os avaliadores internos estão diretamente envolvidos com o programa.

Embora apenas mais recentemente a avaliação interna tenha estado em evidência no âmbito da PG, alguns estudos anteriores já recomendavam a combinação das abordagens qualitativa - avaliação interna - e quantitativa –

avaliação externa - nos processos avaliativos. Essa concepção foi acolhida e aprofundada por Saul (2002):

No bojo deste debate, a autoavaliação, veementemente contestada por aqueles que propugnavam a objetividade na avaliação e, por isto mesmo, defendiam exclusivamente um modelo de avaliação externa, hoje deixa de ser vista como um mecanismo de autoproteção dos programas frente a eventuais resultados negativos decorrentes da avaliação externa. Esta modalidade de avaliação passa a ser proposta e discutida como um caminho que, ao lado da avaliação externa, pode compor um modelo interessante e valioso, com vistas ao aperfeiçoamento dos programas (Saul, 2002, p. 100).

Os estudos de Dias Sobrinho (2005) também instigam essa discussão. Segundo o autor, “as avaliações internas, protagonizadas pelos sujeitos de uma comunidade educativa, devem ser complementadas por avaliações externas, protagonizadas pelo Estado, com a colaboração dos setores concernidos à sociedade civil” (Dias Sobrinho, 2005, p. 32).

Assim, há como afirmar que a perspectiva de conjugar a avaliação externa com a avaliação interna é uma abordagem defendida por muitos estudiosos da área e tem o potencial de conferir mais equilíbrio e densidade para as políticas de avaliação da pós-graduação. Tendo isso presente, observa-se que, nos últimos anos, a autoavaliação vem ganhando centralidade no sistema avaliativo da Capes. A avaliação externa dos programas de mestrado e doutorado que vinha sendo realizada de modo isolado pela Capes, embora assegure um elevado padrão de qualidade, apresenta certas limitações de ordem qualitativa, que podem ser reparadas pela aplicação integrada e articulada da avaliação interna no processo avaliativo.

Ao longo das últimas décadas, a partir do alargamento desse debate e do avanço em torno de práticas de avaliações internas, diversos autores passaram a explorar o conceito de autoavaliação em suas diferentes abordagens. Leite (2006) registra em verbete da Enciclopédia de Pedagogia Universitária:

Auto-Avaliação Institucional: [...] um processo de auto-análise é realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas (Leite, 2006, p. 466).

A partir desse entendimento, consideramos que a autoavaliação pode favorecer um diagnóstico mais preciso da realidade, além de respaldar aspectos de heterogeneidade e fortalecer a construção de identidade tanto das instituições quanto dos programas avaliados, tornando-os protagonistas dos processos avaliativos. Conforme apontado por Saul (2002, p. 103), a autoavaliação serve aos propósitos de:

- diagnosticar o momento de trabalho em que o Programa se encontra;
- aperfeiçoar o Programa: preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando para novos horizontes, replanejando;
- encontrar/descobrir, novos sentidos para a ação;
- estimular uma participação efetiva, através do auto-conhecimento, que propicie o desenvolvimento pessoal de professores e alunos;
- criar condições que ampliem o vínculo de compromisso com o Programa; e
- subsidiar a avaliação externa.

Por isso, ao viabilizar tais ações, a sistemática de autoavaliação representa uma prática valiosa que, aproximando o avaliador do objeto avaliado, possibilita a configuração de um modelo mais participativo, de construção coletiva, capaz de gerar maior comprometimento, diagnósticos mais realistas e reflexões conjuntas com vistas ao direcionamento de ações gestoras otimizadas em prol de um aperfeiçoamento contínuo.

Conforme apontam Trevisol e Brasil (2020, p. 4), “tendo em vista que a cultura da autoavaliação é bastante incipiente, sua implementação coloca novos desafios para todo o SNPG, especialmente para as instituições que ofertam os programas”. Nesse sentido, os autores apontam que as instituições terão pela frente grandes desafios:

- (i) elaborar o planejamento institucional da pós-graduação e, em seu âmbito, conceber uma política de autoavaliação;
- (ii) definir, em conjunto com os programas de PG, os objetivos, os procedimentos e os principais resultados do processo de autoavaliação;
- (iii) conceber a autoavaliação da PG como dimensão permanente e integrada aos demais processos de Avaliação Institucional e,
- (iv) conceber a autoavaliação numa perspectiva multidimensional: formação; produção científica e tecnológica; impactos e relevância

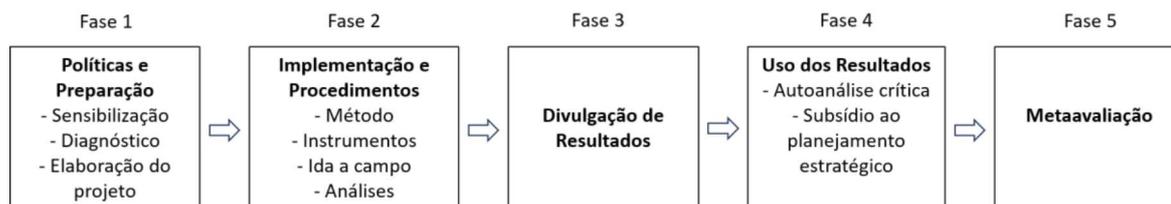
para a sociedade; internacionalização; inovação; e transferência de conhecimento (Trevisol; Brasil, 2020, p. 4).

Ao incorporar a AA como componente estruturante no atual modelo de ficha de avaliação, a Capes reconhece sua função igualmente importante e complementar à avaliação externa. É importante destacar que não se trata, apenas, de descrever os resultados da autoavaliação. Segundo Leite *et al.* (2020, p. 349), “a expectativa é identificar se o programa tem uma estratégia de AA, se criou procedimentos para monitorar a qualidade do programa, do seu processo de formação com os resultados que vem obtendo”. Nessa concepção, tem-se uma ‘avaliação da autoavaliação’, contemplando uma mudança de foco, conforme pode ser observado neste trecho do relatório:

O ponto crucial da sistemática da avaliação aqui proposta é a mudança do foco do processo avaliativo: 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. Desta maneira, cada programa poderá propor um delineamento de autoavaliação apto a captar aspectos pertinentes a sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e a suas escolhas científicas específicas. Trata-se, na prática, de colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas. Deve-se estabelecer estas metas com clareza e de forma tanto quanto possível participada, para que todos ou a maior parte da comunidade acadêmica se perceba representada (Capes, 2019b, p. 9).

Ao tratar da operacionalização técnica da autoavaliação, a comissão do GT-AA elabora uma proposta metodológica dividida em cinco fases: preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação. A figura a seguir apresenta essas fases de operacionalização.

Figura 2- Fases de operacionalização da autoavaliação



Fonte: Adaptado de Capes (2019b, p. 12).

Analisando a figura 2, observamos que todas as etapas são igualmente importantes para a operacionalização da autoavaliação. No entanto, é essencial destacar como primordial a aplicação de uma política de sensibilização dos atores envolvidos, de forma que a conscientização efetiva gere um comprometimento coletivo, fundamental para o alcance dos objetivos de cada fase e da construção de todo o processo avaliativo. Com isso, espera-se que as demais fases sejam desenvolvidas a partir da perspectiva de uma gestão participativa em que os sujeitos sejam protagonistas e corresponsáveis pelos resultados obtidos e que as ações e práticas adotadas sejam indutoras das mudanças pretendidas para o sucesso da autoavaliação e, conseqüentemente, para melhorias do curso. De acordo com o relatório (Capes, 2019b, p. 14-15):

Um programa que monitora a sua qualidade realiza autoavaliação contemplando etapas que envolvam a definição de políticas e preparação, a implementação de procedimentos e a geração de resultados com foco na formação discente e nos impactos e/ou inserção social.

- Etapa 1 – Políticas e Preparação Uma etapa de políticas e preparação que está bem desenvolvida possui uma concepção; envolve as pessoas e sensibiliza as mesmas para aspectos políticos, técnicos e culturais da autoavaliação; realiza diagnóstico identificando pontos fortes e pontos fracos do programa a partir da avaliação Capes do quadriênio anterior; formula um pré-plano de autoavaliação.

- Etapa 2 – Implementação Uma etapa de implementação de procedimentos que está bem desenvolvida possui métodos e instrumentos especificados de acordo com a concepção adotada; critérios e indicadores para monitoramento da qualidade da formação discente; agrega, sistematiza e analisa dados gerando informações qualitativas e quantitativas sobre o programa.

- Etapa 3 – Disseminação e uso dos resultados Uma etapa de geração de resultados que está bem desenvolvida realiza autoanálise 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 (Capes, 2019b, p. 14-15).

Na etapa final – Meta-avaliação – é recomendado que o grupo reserve um momento para avaliar a própria autoavaliação, realizando ajustes para o aprimoramento da sistemática adotada, caso necessário. A título de exemplificação, apresentamos a seguir um roteiro que contempla as etapas de operacionalização da autoavaliação. Esse roteiro foi elaborado pela comissão e incluído como exemplo anexo ao relatório do GT-AA.

Quadro 2 - Roteiro de etapas de Autoavaliação – um exemplo

POLÍTICA E PROPOSTAS	<p>1) Criação de comissão de auto avaliação (CAA): coordenador do PPG indica e submete à aprovação do colegiado nomes de docente, discente e técnico/TAE (e possivelmente egresso e/ou empregador) para compor a comissão que coordenará o processo de auto avaliação.</p> <p>2) Elaboração de pré-proposta de plano de auto avaliação: CAA elabora pré-proposta de plano de AA com base: (2.1) na missão do PPG e no PDI institucional; (2.2) resultados que vem obtendo em avaliação Capes (2.3) monitoria da qualidade do programa e do seu processo de formação.</p> <p>3) Aprovação do plano de auto avaliação: Assembleia e/ou colegiado do PPG realiza discussão, negociação para especificação da AA com vistas a. Aprovação de um plano de AA que deve ser publicizado na página do programa.</p>
PROCEDIMENTOS e INSTRUMENTOS	<p>4) Implementação do plano de auto avaliação (a) CAA especifica autoavaliação – O que? Quem? Como? Quando?; (b) CAA orienta procedimentos AA - observação e coleta de dados por meio de grupos focais, entrevistas, questionários, reuniões, debates, oficinas; (c) CAA sistematiza dados mediante análise quali-quantitativa: fragilidades, potencialidades, desafios estratégicos- melhorias, desenvolvimentos futuros que emergiram da etapa anterior; (d) CAA apresenta observações à assembleia do PPG (docentes, discentes, técnicos) estimula reflexão, problematização em termos do diagnóstico feito e de aspectos a serem qualificados e do PPG tendo como referencial à avaliação da CAPES, aderência ao PPI/PDI institucional e sua missão e objetivos.</p>
RESULTADOS e	<p>5) Elaboração do relatório parcial: CAA elabora relatório parcial do processo de auto avaliação implementado, destacando especialmente potencialidades e fragilidades evidenciadas e elenco de possíveis ações futuras.</p>
FUTUROS	<p>6) Realização de seminário integrador: Docentes, discentes e técnicos participam de assembleia para análise do relatório parcial com vistas e ajustar e aprovar as medidas a serem tomadas para melhoria institucional, proposições de ações e traçado de metas futuras.</p> <p>7) Coordenação preenche fichas a serem enviadas a Capes sobre os procedimentos de auto avaliação.</p>

Fonte: Capes (2019b, p. 25).

Ao implementar essa nova agenda de avaliação, a Capes abriu espaço para que as diversidades regionais e locais convergissem para o ambiente da PG, contemplando as especificidades de cada curso, de cada programa e de cada área. Conforme afirmam Leite *et al.* (2020, p. 350), esse “é um caminho para que o local, a diferença e o social transpareçam”.

Em uma avaliação externa, que apresenta uma tendência homogeneizadora, não é possível abarcar as particularidades de cada curso de mestrado e doutorado inseridos em espaços e contextos sociais e econômicos tão diversos. Assim, torna-se necessário utilizar critérios e indicadores diferenciados para cada PPG de forma a viabilizar uma análise e um diagnóstico mais próximo da realidade avaliada.

Sob essa ótica, a AA propicia maior autonomia às instituições atribuindo-lhes protagonismo na condução de seus próprios processos avaliativos. O documento final elaborado pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG – ressalta tal entendimento:

[...] houve convergência no entendimento que as Universidades devem ser mais protagonistas de seu próprio planejamento e avaliação da PG, inserida em seu contexto e no seu território de atuação (autoavaliação é importante, mas deve obrigatoriamente referir-se e referenciar-se ao plano estratégico institucional da respectiva instituição) [...] (Capes, 2018a, p. 9).

O documento também reforça que: “É importante ressaltar que a autoavaliação deve estar intimamente articulada com a autoavaliação mais ampla, institucional, tendo por base o Plano Estratégico Institucional da Pós-Graduação [...]” (Capes, 2018a, p. 19).

Ao apontar a vinculação da autoavaliação ao planejamento estratégico institucional, a Comissão reforçou e aprofundou as discussões, no âmbito da PG, em torno da construção de uma cultura de avaliação, considerando um processo avaliativo contínuo e permanente com o qual a comunidade interna se identifique e se comprometa coletivamente.

Em seus estudos sobre a temática de autoavaliação educacional, Andriola (2009, p. 87) compreende que a autoavaliação e o planejamento institucionais devem estar estreitamente articulados entre si, voltados, ambos, à busca permanente do aprimoramento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Corroborando tal entendimento, Trevisol e Balsanello (2022, p. 475) afirmam que “o planejamento institucional e a autoavaliação são dimensões correlatas. A inexistência de um implica, quase sempre, a ausência da outra”. Os autores reforçam esse argumento, indicando que a exigência de um plano institucional de desenvolvimento da PG é essencial, “pois ele define as áreas prioritárias e estratégicas a partir das quais as instituições pretendem consolidar a sua pós-graduação, a pesquisa, a inovação, assim como, a sua inserção regional, nacional e internacional” (Trevisol; Balsanello, 2022, p. 475).

Além disso, conforme já apontado por Trevisol e Brasil (2020, p. 4), é importante enfatizar que, entre os principais desafios que se apresentam para as instituições, está a elaboração de “um planejamento institucional da pós-graduação e, em seu âmbito, conceber uma política de autoavaliação”.

Em uma concepção mais abrangente, Dias Sobrinho (2005, p. 16-17) traz uma reflexão importante que nos permite analisar a perspectiva de impacto de uma autoavaliação de curso não somente para seu próprio aperfeiçoamento, mas também para o desenvolvimento institucional:

Por exemplo, ao pôr em foco um determinado curso, a avaliação contribui para transformar não apenas essa realidade mais diretamente tomada como objeto, mas a totalidade da instituição educativa da qual esse curso faz parte, e, integrando-se a outros conjuntos de avaliação, acaba interferindo em todo o sistema educativo (Dias Sobrinho, 2005, p. 16-17).

Nesse sentido, compreendemos que os processos avaliativos, além de contribuírem para aprimorar a qualidade dos próprios cursos, podem alcançar um campo maior de aderência e repercussão, expandindo seus efeitos por toda a comunidade institucional. É certo que a vinculação da autoavaliação com o planejamento institucional representa uma missão desafiadora, mas também projeta um potencial incremento para as instituições e, ao mesmo tempo, exige comprometimento coletivo e confere solidez ao processo avaliativo. É fundamental haver uma articulação e alinhamento nos direcionamentos e ações das políticas institucionais com os planos estratégicos dos programas em prol de objetivos comuns voltados para a excelência acadêmica e a qualidade da formação ofertada. Além disso, espera-se uma atuação integrada às políticas de desenvolvimento das regiões onde estão inseridos.

No entanto, não obstante a atual exigência da Capes de vinculação da autoavaliação ao planejamento institucional, é importante considerar que somente a implantação de dispositivos normativos não é, por si só, suficiente para promover mudanças significativas e melhores resultados. Torna-se imprescindível conquistar a adesão e o comprometimento da comunidade envolvida, conforme destaca Dias Sobrinho (2005, p. 31): “[...] nenhuma transformação consistente e duradoura pode haver em educação se simplesmente vier impulsionada por dispositivos legais e burocráticos e não contar com a adesão e o comprometimento dos sujeitos concernidos”. O autor argumenta que, para promover transformações mais profundas e consistentes na educação, é fundamental a participação ativa dos agentes envolvidos, ou seja, que os membros de uma instituição educacional estejam coletivamente comprometidos com as mudanças qualitativas. Hortale e Moreira (2008) validam esse entendimento ao afirmarem que:

A implementação de um adequado processo de auto-avaliação pressupõe uma estrutura básica de funcionamento: grupo de trabalho e equipe de coordenação do processo; participação efetiva dos integrantes da instituição; compromisso dos dirigentes e do corpo de pesquisadores/professores; informações confiáveis; e utilização efetiva dos resultados obtidos (Hortale e Moreira, 2008, p. 232).

Seguindo essa linha argumentativa, entendemos que a AA deve ser um processo gerido coletivamente, por meio de uma gestão participativa, em que os sujeitos sejam participantes ativos, corresponsáveis pelos resultados pretendidos. Além disso, é fundamental destacar que os processos avaliativos não se encerram com a obtenção de resultados, afinal, o mais importante é o que será feito a partir desses resultados que fornecem subsídios para o desenvolvimento de ações futuras. Podemos considerar que a divulgação e a devida apropriação dos resultados por toda a equipe gestora é uma fase fundamental e propulsora dentro do processo.

Os resultados conquistados geram novos dados, que devem ser analisados coletivamente, identificando as lacunas e deficiências a serem corrigidas para formulação de um plano de intervenção e a consequente tomada de decisões visando às melhorias necessárias e ao alcance dos objetivos pretendidos. Isso implica dizer que a AA não pode ser considerada como um fim em si mesma. Ao contrário, ela deve ser conduzida como um processo formativo, dinâmico e cíclico,

provocando um movimento constante de ação-reflexão-ação em que os resultados obtidos devem ser indutores de ações transformadoras por parte da coletividade em uma perspectiva de gestão participativa. Portanto, o mais importante é o encaminhamento decorrente dos resultados obtidos.

Dessa forma, a AA qualifica-se como uma construção coletiva em que a reflexão, o debate e a análise dos resultados devem ser feitos de forma integrada e participativa, de modo a envolver os sujeitos participantes como protagonistas e corresponsáveis no processo. Nessa ótica, alguns autores reforçam o argumento de que a autoavaliação, por si só, não muda nada, e que “é o coletivo que fará a AA ser a ferramenta da mudança e inovação” (Leite *et al.*, 2020, p. 347):

Tradicionalmente, as instituições e os indivíduos foram objetos da avaliação; mas se adotamos uma perspectiva de avaliação participativa no novo contexto de produção de conhecimento, a avaliação chama os avaliados para um novo papel: participantes ativos, atores das redes. Isso significa que eles participam de todas as fases da avaliação e assumem papéis diferentes na avaliação. Existe uma evolução, as pessoas começam como objetos de avaliação para passarem a ser protagonistas ativos da avaliação (componente emancipatório). Assim, elas se apropriam dos códigos de avaliação, o que é um empoderamento, e se envolvem na ação de fazer sua própria avaliação para melhorar os processos colaborativos de produção de conhecimento (Leite; Pinho, 2017 *apud* Leite *et al.*, 2020, p. 343).

Corroborando essa mesma concepção, Dias Sobrinho (2005, p. 31) reforça que a avaliação participativa é essencial para os processos que visam ao fortalecimento institucional e, principalmente, “à dinamização da educação a partir de conhecimentos coletivamente adquiridos e de compromissos comuns bem fundamentados”. Com base nesse contexto e reconhecendo a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo, a próxima seção apresenta o referencial teórico fundamentado em uma linha de gestão participativa voltada para a prática da autoavaliação que possa produzir resultados sólidos, em prol da qualidade da formação ofertada, objetivo central de todo processo educativo.

3.2 GESTÃO PARTICIPATIVA EM PROCESSOS AVALIATIVOS

Dando continuidade à linha de argumentação que foi discutida na seção anterior a respeito da avaliação participativa e do uso de resultados, nesta

subseção, é analisada a dimensão conceitual de gestão de resultados vinculada à gestão participativa, considerando que ambas são fundamentadas na participação coletiva, no engajamento individual e na responsabilização dos sujeitos pelos resultados alcançados e pela concretização de ações transformadoras.

O conceito de gestão, segundo Lück (2011, p. 21), “[...] já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto [...]”. Essa concepção pode ser entendida, de acordo com a pesquisadora, como um processo de mobilização da competência e da energia de sujeitos coletivamente organizados para que, por meio de uma participação ativa, promovam a conquista dos objetivos organizacionais e educacionais entendidos e abraçados por todos.

Lück (2011, p. 22) enfatiza tal argumentação apontando que “[...] o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos”, concluindo que, por isso, a gestão do trabalho educacional pressupõe uma atuação participativa. Tendo em vista esse pressuposto, a autora afirma que as expressões “gestão participativa” assim como “democracia participativa” podem ser consideradas redundantes. Trata-se, porém, de uma redundância útil por destacar uma das dimensões mais importantes da gestão no campo educacional (Lück, 2011, p. 27).

Por sua vez, entendemos que a gestão de resultados, vinculada a uma gestão participativa, constitui uma engrenagem que articula as dimensões diagnóstica e prospectiva nos processos de avaliação à medida que permite identificar as lacunas e deficiências existentes, além de estabelecer as metas e os meios para a realização das mudanças necessárias visando aos objetivos pretendidos.

Nesse sentido, no decorrer do processo avaliativo, a gestão dos resultados deve ser conduzida mediante uma reflexão coletiva, planejamento participativo e mobilização construtiva conjunta por intervenção de uma equipe gestora formada por sujeitos atuantes, protagonistas e corresponsáveis, canalizando um empenho conjunto com capacidade transformadora.

A atuação comprometida e responsável de uma equipe gestora depende, principalmente, do grau de engajamento de seus integrantes. É preciso que os

sujeitos se sintam corresponsáveis e percebam o impacto de suas ações nos resultados coletivos, configurando uma participação competente. Para Lück (2011, p. 23), “essa participação competente é o caminho para a construção da autonomia”, pois dá aos sujeitos a oportunidade de assumirem e controlarem seu próprio trabalho e sentirem-se responsáveis por seus resultados. Dessa forma, cada participante torna-se parte orgânica de uma realidade e não somente “um simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outros” (Lück, 2011, p. 23).

Segundo Dias Sobrinho (2010), a avaliação participativa e democrática possui diversas vantagens. O autor ressalta que a pluralidade de pontos de vista e ideias dos participantes, tanto internos quanto externos, enriquece e valida o projeto em questão. Além disso, ele também destaca o senso de pertencimento e comprometimento entre os envolvidos, tornando-os corresponsáveis pelo processo de avaliação e pelas ações de melhorias que se manifestam. A participação pode ser desempenhada de diferentes formas e com variada expressão e intencionalidade, desde a participação como mera manifestação individualista até a participação como expressão e atuação concretas direcionadas para a materialização do compromisso coletivo e dos objetivos institucionais.

Conforme apontado por Lück (2011, p. 35), “em decorrência dessa variação, o sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados”. A partir de seus estudos, a autora identificou a prática diferenciada da participação, em diferentes contextos, e apresentou a seguinte classificação: (i) participação como presença; (ii) como expressão verbal e discussão; (iii) como representação política; (iv) como tomada de decisão; (v) como engajamento. Tais categorias representam intensidades diferenciadas de comprometimento, variando de um compromisso meramente formal e distanciado a um engajamento comprometido e pleno. Os estudos de Andriola, Araújo e Nogueira (2017) apontam que, para ser considerada participativa:

a autoavaliação institucional deve garantir a participação livre, esclarecida e baseada em princípios éticos de todos os indivíduos componentes da comunidade que integra a IES, quais sejam: alunos regularmente matriculados; alunos egressos; professores; gestores; pessoal técnico-administrativo (Andriola; Araújo; Nogueira, 2017, p. 3).

Analisando a prática de uma participação efetiva, Dias Sobrinho (2005) traz a seguinte reflexão:

A gente sabe que, na realidade, são poucas as pessoas que vão participar efetivamente. Mas [...], o importante é o engajamento, o comprometimento, o compromisso que as pessoas têm. Não adianta eu ter todas as pessoas respondendo o questionário, se essas pessoas realmente não estiverem envolvidas. Então, o importante é que quem adere, quem trabalha, quem participa das discussões realmente esteja envolvido com as conseqüências (Dias Sobrinho, 2005, p. 147-148).

No entanto, Lück (2011) observa que pode ser considerado participante todo indivíduo que pertence a um grupo ou equipe de trabalho, independentemente de sua forma de atuação perante o grupo e o trabalho desenvolvido. Quando o participante está presente fisicamente nas atividades, apenas por obrigatoriedade ou necessidade, sem que haja interesse pessoal, nem manifestação ou atuação concretas, sua participação é considerada passiva. Segundo a pesquisadora, “devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte” (Lück, 2011, p. 37). Por isso, afirma que considerar a presença física como suficiente para que a pessoa seja considerada participante representa uma significação inadequada e falsa de participação.

Lück (2011) alerta que mesmo aquele participante que apresenta uma postura passiva e omissa é capaz de produzir efeitos na realidade em que atua e, em geral, esses efeitos são negativos, pois podem provocar inércia, comodismo e passividade na equipe. “Identifica-se que a simples presença de uma pessoa em um ambiente, com expressões não verbais de apatia e indiferença com a dimensão sociocultural de sua realidade, exerce impacto negativo no mesmo” (Lück, 2011, p. 37).

Além disso, a pesquisadora discorre sobre o conceito de participação manipulada, em que a participação ocorre de maneira elementar e formal de verbalização, configurando-se como um debate superficial sobre algumas questões que, muitas vezes, já tinham sido definidas anteriormente e seriam apenas legitimadas por uma discussão coletiva falseada. Nesse contexto, a tomada de decisão ficaria restrita e delimitada a questões meramente operacionais, ao que

fazer, e não ao real significado das questões tratadas, nem à construção de compromissos coletivos em torno delas.

Em contraposição a esse conceito, a participação ativa qualifica-se como uma prática intencional, consciente e comprometida na qual os participantes atuam como protagonistas no enfrentamento dos desafios que se apresentam, assumindo responsabilidades individuais e coletivas, tanto na tomada de decisões, quanto na realização de ações concretas em prol das transformações necessárias. A participação ativa como engajamento, segundo Lück (2011), representa o nível mais pleno de participação:

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (Lück, 2011, p. 47).

Nessa mesma linha de argumentação, Dias Sobrinho (2005, p. 32) destaca: “quanto mais ampla, qualificada, organizada e intensa for a participação, maiores as possibilidades de a avaliação ser útil e produzir os efeitos desejados”. Nesse sentido, a prática de autoavaliação, sendo realizada como um processo contínuo de reflexão coletiva, de debate aprofundado, de proposições concretas com poder de decisão compartilhado pelos sujeitos participantes e protagonistas ativos, configura-se como uma prática participativa de potencial dimensão integradora, que favorece o desenvolvimento de uma cultura avaliativa no ambiente institucional, essencial para o aperfeiçoamento da formação ofertada.

Andriola, Araújo e Nogueira (2017, p. 3) validam essa concepção ao afirmarem que “a autoavaliação institucional deve ser contínua e permanente, não episódica, pontual e/ou fragmentada. Processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano institucional [...]”. No entanto, conforme analisa Dias Sobrinho (2005), é preciso considerar prováveis resistências internas que provocam entraves dificultando a aderência e a participação dos sujeitos, ao que o autor sugere:

Se nós conseguirmos passar a idéia de que a cultura da avaliação não é para avaliar o indivíduo, o professor individualizado, o

estudante, o servidor técnico fulano de tal, e, sim, a função, nós estaríamos evitando muitos problemas. Importante é avaliar a docência e não o docente. A pesquisa e não o pesquisador individual, e assim por diante. O ensino, a aprendizagem, essa relação, e não necessariamente o estudante tomado separadamente (Dias Sobrinho, 2005, p. 148).

Tal entendimento é validado pelo relatório da Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Capes ao articular a prática de autoavaliação à concepção de uma cultura avaliativa:

Quando bem estruturada, a autoavaliação promove processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa e permitindo um olhar qualitativo e holístico do programa que contempla processos de formação e de outras dinâmicas inerentes à pós-graduação brasileira (Capes, 2018a, p. 19).

Ao inserir essa abordagem em sua agenda de avaliação, a Capes proporcionou a cada programa a oportunidade de alcançar maior autonomia de gestão e de desenvolver uma cultura avaliativa interna, aproximando avaliadores e avaliados. Não se trata de implantar novos modelos de gestão, mas, sim, de introduzir novas referências, novos valores e novos hábitos, provocando, inicialmente, uma mudança de mentalidade e comportamento dos sujeitos envolvidos, quebrando possíveis resistências e, assim, potencializar uma cultura de avaliação, que é fonte importante de reflexão e transformação em um esforço contínuo para melhorias na qualidade da formação ofertada.

A seguir, estendendo a discussão referente ao aperfeiçoamento da formação ofertada e ao desenvolvimento da autoavaliação nos programas de PG, apresentaremos o eixo teórico relativo ao papel de discentes e egressos nos processos formativos e avaliativos, analisando a importância do acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais como ferramenta de análise e promoção de melhorias para os programas no cumprimento de sua missão institucional.

3.3 ACOMPANHAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS

A pós-graduação brasileira tem como um de seus principais objetivos a formação de profissionais capacitados e competentes no exercício de suas

profissões, contribuindo com o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico do país. Assim, a responsabilidade social da pós-graduação está diretamente relacionada à qualidade da formação ofertada aos discentes e ao impacto gerado por essa qualificação à sociedade após a conclusão de curso.

Diante de tal compromisso, observou-se uma lacuna no sistema de avaliação da Capes, que subestimava a participação e a contribuição de discentes e egressos nos processos formativos e avaliativos da pós-graduação. Nos últimos tempos, buscando suprir essa lacuna, além de atribuir centralidade aos discentes em sua sistemática de avaliação, a Capes tem reforçado a importância de se realizar o acompanhamento de egressos como forma de mensurar a qualidade da formação acadêmica oferecida pelos programas de mestrado e doutorado no país.

No relatório da Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG, a Comissão apontou que o monitoramento e acompanhamento do destino dos seus egressos é parte relevante do processo avaliativo dos programas. A situação de se ter pós-graduados bem empregados representa a qualidade da formação ofertada. A titulação obtida deve ser vista como o resultado de um rico processo de formação e não como o único objetivo de ser alcançado. Dessa forma, o relatório traz a seguinte conclusão: “Cuidar da formação dos estudantes deveria ser o ponto central de todos os programas de pós-graduação” (Capes, 2018a, p. 14). Em suas análises, Dias Sobrinho (2005) reforça este aspecto de se colocar a formação discente como objeto central dos processos avaliativos com a seguinte argumentação:

O objeto da avaliação institucional é a instituição toda. [...] Podemos recortar este objeto de diversas formas, mas nunca perder de vista a finalidade da educação e, portanto, a finalidade da própria avaliação da educação, que é a formação. A questão é: que tipo de formação nós estamos promovendo na nossa instituição, em cada uma das instituições e no sistema, como um todo? Esse é o objeto (Dias Sobrinho, 2005, p. 148).

Concordando com tal argumentação, destacamos que a formação discente é o propósito essencial da educação e, conseqüentemente, da avaliação educacional. No entanto, observando essa questão no âmbito da pós-graduação, é possível verificar que as experiências iniciais de avaliação subestimavam o papel de discentes e egressos e, com isso, retiravam da centralidade dos processos a formação ofertada pelos programas. A literatura indica que tanto os caminhos

percorridos pelos discentes em sua trajetória acadêmica, quanto o acompanhamento de egressos e a repercussão de sua formação para a sociedade passaram a fazer parte do debate no campo educacional há poucas décadas.

Em suas pesquisas, focadas no acompanhamento de egressos, Pena (2000) já destacava a carência de estudos desenvolvidos e publicados sobre o assunto. A autora realizou uma análise conceitual do termo egressos e sua aplicação no campo educacional brasileiro, verificando definições diferenciadas – em dicionários, na literatura, em registros documentais e acadêmicos, entre outros – o que revelou não haver um consenso formado. A pesquisadora aponta que alguns autores e profissionais usam o termo para se referirem exclusivamente aos alunos formados, enquanto outros incluem nessa denominação todos os discentes que saíram do sistema escolar por diferentes vias: por diplomação, por desistência, por transferência ou por situações de desligamento acadêmico. Dessa forma, por meio de sua pesquisa, Pena evidenciou que os egressos compreendem categorias distintas no sistema educacional: “No transcorrer da investigação, constatou-se que, no Brasil, no âmbito educacional, o termo designa o discente que deixou de pertencer a uma comunidade escolar, abrangendo, conseqüentemente, as categorias de diplomados, transferidos, desistentes e jubilados” (Pena, 2000, p. 25).

Além disso, a autora revelou uma questão importante ao apontar que “explorando-se somente os egressos formados e desconhecendo-se suas demais categorias, é possível estabelecer-se uma visão distorcida e fragmentada da realidade educacional [...]” (Pena, 2000, p. 29). Tal argumentação é muito relevante, pois aciona diferentes perspectivas analíticas e elementos heterogêneos em torno de um mesmo conceito. Isso nos leva a compreender que, em uma autoavaliação, é importante considerar, além do egresso diplomado, as diferentes situações de egressos não titulados, aqueles que foram desligados do curso.

De acordo com Paul (2015), com exceção de alguns trabalhos precursores e pontuais nos Estados Unidos durante a década de 1930, as primeiras pesquisas e estudos referentes a egressos surgiram somente a partir de 1960, estendendo-se pelas décadas de 1970 e 1980. No Brasil, segundo o autor, os estudos são ainda mais escassos:

No Brasil, embora algumas pesquisas tenham sido realizadas na década de 1980 e os “Portais do Egresso” tenham proliferado nos

últimos anos, os estudos de egressos continuam esporádicos, pouco utilizados e com insuficiências metodológicas que podem estar associadas à falta de observação das experiências internacionais (Paul, 2015, p. 309).

Corroborando essa afirmação, os estudos de Santos *et al.* (2017), registram que a rotina de acompanhamento e avaliação de egressos ainda não está internalizada em todos os PPGs, o que pode ser observado tanto pela carência de trabalhos científicos sobre o assunto quanto pela escassez de documentação das instituições sobre o tema.

Diante de tal realidade, algumas iniciativas da Capes vêm buscando superar essas limitações referentes à valorização do acompanhamento de discentes e egressos para a sistemática de avaliação, por meio de estudos, propostas e alterações no modelo de avaliação. A proposta apresentada pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 aponta esta exigência:

Proposta: O destino dos egressos deve ser monitorado pelos programas, já que a natureza e o impacto de sua atividade após o doutoramento (e o pós-doutorado) é um excelente indicador de qualidade do estudante formado e da instituição e do programa que o forma. A qualidade da formação discente deve balizar e nortear o processo avaliativo e, para isso, as produções (artigos, livros, patentes, obras literárias e de arte etc.) que contam com a participação discente, devem ser valorizadas e recompensadas (Capes, 2018a, p. 15).

Cabe aqui ressaltar que, segundo a Capes, é considerado egresso “todo portador de diploma de pós-graduação, mas, para fins de avaliação, algumas áreas recorrem a um recorte temporal, que varia de três a cinco anos após a titulação, de forma a enquadrá-los naquele período avaliativo” (Capes, 2018b, p.3).

No entanto, como apontado anteriormente, entendemos ser relevante considerar não somente os egressos titulados, mas também o perfil, a situação e o destino de egressos não titulados, desligados e/ou desistentes, pois são fontes significativas em um processo de autoavaliação, visto que suas impressões, motivações, dificuldades e trajetórias podem fornecer dados importantes para análise e diagnóstico avaliativo, apontando os entraves e possíveis fragilidades que ocasionaram o desligamento e/ou abandono do curso.

A partir das recentes orientações e exigências da Capes, a discussão a respeito do acompanhamento de egressos vem ganhando espaço entre autores e pesquisadores. Segundo Andriola, Araújo e Nogueira (2017), é evidente a importância das informações advindas dos egressos para o direcionamento de ações futuras, tomadas de decisões e definição de objetivos e metas eficazes, que possam contribuir com o desenvolvimento institucional.

Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012) consideram fundamental o papel dos egressos para mensuração da qualidade da formação ofertada pelos programas. Segundos as autoras, “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” (Ortigoza; Poltroniéri; Machado, 2012, p. 246). Além disso, apontam que “a análise do quadro geral da inserção profissional dos egressos é uma forma inequívoca para avaliação de Programas de Pós-Graduação no que tange à qualidade de sua formação e preparo de profissionais gabaritados para o mercado de trabalho” (Ortigoza; Poltroniéri; Machado, 2012, p. 243).

Em suas pesquisas, Machado, Ennafaa e Lorenzini (2016, p. 629) também apontaram que “a trajetória profissional dos egressos da PG é ainda pouco acompanhada e pouco conhecida” e trouxeram a seguinte reflexão:

Encerrado o período de formação, de dois ou quatro anos respectivamente, pouco se sabe sobre o sucesso ou fracasso do(a) titulado(a), sobre as dificuldades e conquistas dos egressos da PG. Este desconhecimento implica também em ignorar o impacto dos investimentos do país na formação de mestres e doutores(as). Impacto que, por sinal, tem seu peso de avaliação concentrado nas publicações, na chamada bibliometria, que por sinal vem crescentemente sendo criticada pelos próprios pares (Machado; Ennafaa; Lorenzini, 2016, p. 629).

Nessa mesma linha argumentativa, Maccari e Teixeira (2014) afirmam que, considerando que os egressos têm suas práticas afetadas por experiências vivenciadas durante o curso e que a qualidade do programa é definida por suas condições de funcionamento, é fundamental analisar todo esse contexto de modo a captar as contribuições que o curso proporcionou para a trajetória pessoal, acadêmica e profissional dos alunos.

Não obstante a relevância e a exigência dessa abordagem dentro dos processos de autoavaliação, os autores alertam que um projeto de acompanhamento de egressos se constitui em um grande desafio para as instituições, tendo em vista a dificuldade na operacionalização da coleta de dados. Em geral, a busca de dados é realizada por meio de consulta ao currículo de discentes e egressos na Plataforma *Lattes*, porém muitos não mantêm suas informações atualizadas (Maccari; Teixeira, 2014).

Além disso, a Capes reconhece a carência de definições e parâmetros como outro desafio para a avaliação dos programas, tendo em vista as necessidades específicas para as diferentes áreas do conhecimento, inclusive considerando os diferentes perfis de egressos de programas profissionais e acadêmicos. Enquanto algumas áreas podem valorizar empregabilidade ou nível salarial e estatura profissional alcançados pelos egressos, outras valorizam a contribuição social, o avanço do conhecimento por meio das produções intelectuais ou o desenvolvimento socioeconômico e cultural ofertado (Capes, 2018a).

Na esteira dessa discussão, para fundamentar a análise da importância de se organizar um monitoramento efetivo e sistematizado de discentes e egressos para o desenvolvimento de uma boa autoavaliação de curso, retomamos a pesquisa de Cunha (2018) que destaca:

As avaliações geralmente são conduzidas como parte de um esforço único e buscam reunir informações aprofundadas sobre o programa em questão, embora a existência de sistemas regulares e eficientes de monitoramento seja necessária como base para o desenvolvimento de avaliações bem-sucedidas (Cunha, 2018, p. 38).

Sob essa mesma ótica, Ramos e Schabbach (2012) compreendem que monitoramento e avaliação são práticas igualmente importantes, visto que se complementam:

A avaliação necessita das informações provenientes do monitoramento para realizar o julgamento que lhe cabe a respeito da eficiência, eficácia e efetividade dos programas; ambos os estudos são, portanto, complementares. Porém, a primeira vai além, pois verifica se o plano originalmente traçado está, de fato, produzindo as transformações pretendidas (Ramos; Schabbach, 2012, p. 1280).

Dessa forma, entendemos que o acompanhamento de discentes e egressos deve ser visto como uma atividade gerencial interna, regular e sistematizada, viabilizando a coleta e o registro de dados e informações de uma forma prática, eficaz e sólida. A elaboração e o desenvolvimento de uma sistemática de monitoramento tendem a contribuir significativamente tanto para o preenchimento da Plataforma Sucupira quanto para subsidiar a autoavaliação do programa

A partir desse entendimento, formulamos a hipótese de que o desenvolvimento de uma sistemática de acompanhamento dos discentes e egressos do curso Profmat-UFJF viabilizaria a construção de uma base de dados sólida capaz de expressar a trajetória acadêmica e profissional dos pós-graduados. Com isso, seria possível obter um panorama das fragilidades e potencialidades existentes, subsidiando, assim, uma autoavaliação do curso que permita verificar se os objetivos do programa estão sendo alcançados ou não.

Considerando que a implementação e desenvolvimento dessa abordagem representa um grande desafio para os programas, alguns autores destacam a importância de se promover a sensibilização e conscientização de discentes e egressos acerca da centralidade e relevância de seus papéis para o curso, para a pós-graduação e para a sociedade. Isso inclui não apenas reconhecer a importância da formação recebida, mas também compreender a contribuição social que podem oferecer após a titulação.

Validando essa argumentação, Santos *et. al* (2017, p. 30), por meio de suas pesquisas, concluem que “acompanhar egressos não é tarefa fácil, a não ser que sejam sensibilizados sobre a importância de manter-se em constante relacionamento com a instituição em que se titularam”. Nessa mesma perspectiva, Maccari e Teixeira (2014) também reforçam a necessidade de conscientização dos egressos:

Um estudo realizado em 2008 por Maccari *et al.*, por exemplo, verificou que os egressos não têm consciência da necessidade de atualizar seu currículo na Plataforma *Lattes* e que não entendem que este é um dos meios utilizados pela instituição para coletar os dados requeridos pelo Sistema de Avaliação da CAPES. Também sobre os entraves na realização desse tipo de pesquisa, um estudo de Cunha *et al.* (2007) confirmou o desinteresse do egresso em manter suas informações atualizadas na Plataforma *Lattes* e ainda destacou a nítida falta de comunicação do egresso com o ex-orientador e com o programa de modo geral (Maccari; Teixeira, 2014, p. 102-103).

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) alerta ainda que, além de uma conscientização concreta e objetiva, é primordial firmar um comprometimento fidedigno dos sujeitos. Como já mencionado, segundo a autor, não adiantaria, por exemplo, ter todas as pessoas respondendo a um questionário, se essas pessoas não estiverem realmente comprometidas. Para o autor: “[...] o importante é que quem adere, quem trabalha, quem participa das discussões realmente esteja envolvido com as conseqüências” (Dias Sobrinho, 2005, p. 148).

Em referência à participação ativa dos sujeitos, Soares (2018) demonstra que o envolvimento de gestores, docentes, técnicos, discentes e egressos é fundamental nos processos de autoavaliação. Em seu trabalho, aponta que a percepção dos discentes em relação ao curso é primordial, pois são eles que recebem o produto entregue pelo programa: o ensino.

Quanto aos técnicos-administrativos, afirma que “estes profissionais podem contribuir de forma significativa para o melhor desempenho dos Programas, especialmente quanto às rotinas administrativas”. Em relação à participação dos egressos, o autor observa que “segue a mesma ótica do discente. O Egresso titulado, por ter percorrido todo o ciclo do Programa, pode contribuir com percepções relativas a processos ainda não vivenciados pelos discentes ativos [...]” (Soares, 2018, p. 60).

Diante desse panorama, um grande desafio que se apresenta para os PPGs é estabelecer uma boa política de relacionamento com egressos, que seja capaz de gerar um vínculo permanente e produtivo tanto para os pós-graduados quanto para os programas.

A literatura tem apontado algumas iniciativas que estão sendo conduzidas nessa direção nos últimos tempos visando a suprir essa lacuna. Entre elas, está a utilização de um recurso digital virtual denominado portal de egressos. Em seus estudos, Cabral, Silva e Pacheco (2016) apontam que esse recurso é um canal que proporciona a manutenção das redes de contatos formadas durante o percurso acadêmico. Para os autores, o portal configura-se como um espaço interativo e dinâmico usado para o compartilhamento de experiências acadêmicas e profissionais, estreitando, assim, as relações interpessoais e institucionais. Além disso, esse tipo de canal permite que qualquer pessoa interessada tenha acesso ao

conteúdo disponibilizado, o que pode ampliar significativamente o alcance e o impacto do curso perante a sociedade.

Já em relação à utilização da Plataforma *Lattes* como fonte de dados para o acompanhamento de egressos, Santos *et. al* (2017) apontam que, não obstante a atualização dos currículos seja atribuição de alunos e egressos, é interessante e fundamental que a instituição crie mecanismos para reforçar sua importância. Segundo os autores, a instituição deve manter contato permanente com os ex-alunos, por meio de um banco de dados atualizado, bem como por canais virtuais e, além disso, designar pessoas para gerenciar o acompanhamento dos egressos, evitando que algumas informações sejam perdidas por falta de atualizações dos currículos.

Com o desenvolvimento desta dissertação, pretendemos verificar a importância de se instituir uma sistemática organizada e permanente de monitoramento do percurso acadêmico de discentes e egressos no âmbito do Mestrado Profmat-UFJF, gerando dados e informações essenciais que forneçam subsídios para a produção de um diagnóstico da realidade local do curso e para o planejamento e concretização de ajustes, mudanças, ações de aperfeiçoamento e avanços na formação ofertada.

Além disso, esperamos que, a partir da pesquisa de campo realizada, seja possível investigar e apurar como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa, respondendo, assim, à questão de pesquisa deste trabalho.

3.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, é apresentado o percurso metodológico realizado no desenvolvimento desta pesquisa, indicando os sujeitos participantes e os instrumentos utilizados para produção dos dados. A abordagem adotada nesta dissertação para investigar o problema em questão é, predominantemente, de natureza qualitativa, tendo em vista a importância de contemplar, além da realidade

em que estão inseridos, os aspectos subjetivos e as particularidades individuais dos sujeitos.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), do ponto de vista da forma de abordagem do problema, uma pesquisa é considerada qualitativa quando considera a existência de uma relação dinâmica entre os sujeitos e o mundo real, criando um vínculo indissociável - entre a realidade objetiva e a subjetividade dos indivíduos - que não pode ser traduzido numericamente. Os autores apontam que, na abordagem qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são essenciais. Para eles:

O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave [...]. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Segundo Gil (2017), de maneira bastante simplificada, é possível classificar as pesquisas em quantitativas ou qualitativas. “Nas pesquisas quantitativas os resultados são apresentados em termos numéricos e, nas qualitativas, mediante descrições verbais” (Gil, 2017, p. 41). No entanto, o autor declara que já vem sendo discutido, desde o final da década de 1990, a realização de pesquisas de métodos mistos, combinando as duas abordagens.

Nessa mesma perspectiva, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que é comum alguns autores considerarem que a pesquisa quantitativa é também qualitativa, não estabelecendo, portanto, uma dicotomia entre elas e concluem que “o tipo de abordagem utilizada na pesquisa dependerá dos interesses do autor (pesquisador) e do tipo de estudo que ele desenvolverá. É importante acrescentar que essas duas abordagens estão interligadas e complementam-se” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70-71).

A partir desse entendimento, consideramos que, pela natureza do problema investigado e dos objetivos pretendidos, a presente pesquisa pode ser situada, predominantemente, no campo da análise qualitativa, ainda que sejam combinados alguns elementos de origem quantitativa para descrever e analisar o caso de gestão

estudado. Além disso, para o desenvolvimento deste trabalho, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com o objetivo de assegurar um embasamento mais robusto para descrever, interpretar e analisar o objeto de estudo.

Segundo Gil (2017), a pesquisa documental é amplamente utilizada nas ciências sociais e, embora compartilhe similaridades com a pesquisa bibliográfica, elas se diferenciam na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica se baseia em material elaborado com o propósito de ser lido por públicos específicos, a pesquisa documental inclui diversos tipos de documentos elaborados para diferentes finalidades, como registros, assentamentos, normativas, comunicados, entre outros. O autor afirma que existem fontes que ora podem ser consideradas bibliográficas, ora são documentais e, sendo assim, “recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados” (Gil, 2017, p. 35).

Para a construção do capítulo descritivo, realizamos uma pesquisa documental com o objetivo de reunir informações, fazer um levantamento de dados e captar evidências que dão embasamento a este estudo dissertativo. Foram consultados relatórios, planilhas, comunicados oficiais, normativas legais, além de outros documentos institucionais, bem como *sites* de sistemas públicos como MEC, Capes, Plataforma Sucupira, SBM e UFJF. Paralelamente, realizamos uma pesquisa bibliográfica, para mapear o percurso histórico da pós-graduação no Brasil, passando pelo sistema avaliativo da Capes e pela evolução dos PPGs, até chegar ao Mestrado Profmat-UFJF.

Para o desenvolvimento do capítulo analítico, realizamos uma revisão bibliográfica, destinada à construção dos eixos teóricos que instruem e contextualizam o problema de pesquisa deste trabalho: a análise da autoavaliação de cursos, sob uma perspectiva gestora, a partir da trajetória de discentes e egressos.

Segundo Gil (2017), a revisão bibliográfica “é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema”. Assim, a partir da literatura estudada e do diálogo com diversos autores, apresentamos e discutimos três eixos analíticos:

1. Autoavaliação - fundamentando teoricamente a importância dessa prática para a PG;

2. Gestão participativa - com o objetivo de analisarmos o estudo de caso a partir de uma perspectiva gestora, considerando que: “Como reporta a literatura, os resultados da AA são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo” (Capes, 2019b, p. 7).

3. Monitoramento de discentes e egressos - com o objetivo de analisarmos a importância dessa prática no processo de AA e no aprimoramento da formação ofertada pelos programas de PG.

Dessa forma, a revisão bibliográfica realizada, além de fundamentar a análise do nosso problema de pesquisa, traz um embasamento teórico sólido para orientar a interpretação dos dados e dos resultados obtidos por meio da realização da pesquisa de campo.

Já a pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionários aos discentes, egressos e docentes do Profmat-UFJF, visando a obter informações e dados que permitissem investigar a importância de um processo de autoavaliação e de monitoramento de discentes e egressos para o Programa. Além disso, buscamos captar a visão dos participantes sobre a formação ofertada pelo curso, identificar os principais desafios enfrentados, as potencialidades e fragilidades existentes, bem como prováveis pontos de melhorias e intervenção.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a utilização de questionários como instrumentos de pesquisa oferece diversas vantagens, incluindo a economia de tempo, a capacidade de atingir maior número de pessoas simultaneamente, a coleta de uma quantidade significativa de dados e a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, entre outras. Os autores apontam ainda que, pelo fato de os respondentes não serem identificados, há mais liberdade e segurança nas respostas e mais uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento. Além disso, há menos risco de distorção, uma vez que não há influência direta do pesquisador.

O público-alvo definido para a realização da pesquisa de campo foi dividido em dois grupos: grupo A - composto por 78 discentes e egressos do Profmat-UFJF; e grupo B – composto pelos 9 professores que integram o corpo docente do curso.

Para o grupo A, foram selecionados todos os discentes com matrícula ativa no ano de 2024 e os egressos titulados e não titulados das turmas de 2017 a 2024. Esse recorte temporal foi delimitado buscando captar informações e dados mais recentes, que estejam mais próximos da realidade atual do programa. Em outubro de 2024, quando foi iniciada a pesquisa de campo, esse quantitativo totalizava 78 pessoas, sendo 13 mestrandos com matrículas ativas e 65 egressos desligados e/ou titulados. Dessa forma, por meio da aplicação dos questionários, buscamos conhecer e analisar a opinião dos discentes e dos egressos diplomados quanto a suas trajetórias ao longo do curso e à qualidade da formação recebida, bem como identificar as causas de desligamento dos egressos não titulados.

Para o grupo B, optamos por aplicar os questionários ao corpo docente do Profmat-UFJF - em outubro de 2024, era composto por nove professores, entre eles o coordenador e o vice-coordenador do Programa - com o propósito de mobilizar uma participação coletiva. Ao mesmo tempo, pretendemos identificar o conhecimento e a visão de cada um dos docentes frente à relevância de um acompanhamento sistematizado de discentes e egressos associado à prática da autoavaliação de curso, considerando a perspectiva de uma gestão participativa. Assim, considerando um público-alvo total de 87 pessoas, justificamos a escolha do questionário como instrumento utilizado para a pesquisa de campo, visando a alcançar o maior número possível de respondentes.

Para isso, foram elaborados dois questionários distintos, um para cada grupo, contendo questões de múltipla escolha, questões abertas e questões de grau de concordância, em que são elencados alguns itens derivados dos questionários contidos nos trabalhos de Soares (2018), Soares (2019) e Balsanello (2021). O primeiro instrumento, incluído no apêndice A deste trabalho, foi destinado ao grupo A e o segundo instrumento, incluído no apêndice B, foi destinado ao grupo B.

O contato com os destinatários dos dois grupos foi realizado de acordo com os protocolos de conduta ética em pesquisa, iniciado pelo consentimento dos participantes, formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir a validade dos procedimentos adotados, essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo sido aprovada pelo Parecer nº 7.105.589, em 26 de setembro de 2024.

Os questionários foram encaminhados aos dois grupos, a partir de outubro de 2024, via *e-mail* contendo um link de acesso ao formulário *online* no *Google Forms*. Para acessar o questionário, era exigido que os respondentes dessem o seu aceite em participar da pesquisa por meio do TCLE, inserido na página inicial do formulário eletrônico.

Para envio do instrumento destinado ao grupo A (discentes e egressos), foi utilizado o endereço eletrônico cadastrado na secretaria do Profmat-UFJF. O primeiro *e-mail* foi encaminhado no dia 08 de outubro de 2024, solicitando retorno até o dia 15 do mesmo mês. Em 16 de outubro, após verificarmos que apenas 14 pessoas haviam respondido, enviamos outro *e-mail* reforçando o convite para participação, buscando ampliar o número de respostas recebidas.

Até o dia 28 de outubro de 2024, conseguimos alcançar 27 respondentes desse grupo, mas observamos uma baixa participação no subgrupo dos egressos desligados sem titulação. Então, nessa mesma data, enviamos um novo *e-mail* apenas para esse subgrupo, reforçando a importância de sua participação. Além disso, constatamos que, dos 78 *e-mails* enviados inicialmente ao grupo A, seis haviam sido devolvidos automaticamente devido a endereços inválidos ou desativados. Na tentativa de conseguir entregar todos os questionários, realizamos uma busca por novos endereços utilizando outros registros e contatos via *WhatsApp*.

Após obter os novos endereços, no dia 29 de outubro de 2024, reenviamos os *e-mails* para os seis destinatários faltantes. Desta vez, nenhum foi devolvido, permitindo que todos fossem considerados entregues. Por fim, no dia 1 de novembro de 2024, encaminhamos o último *e-mail* agradecendo a participação de todos e informando que o questionário ficaria aberto até o dia 5 daquele mês, data em que finalizamos essa etapa da pesquisa de campo. Do total de 78 contatos realizados com os integrantes do grupo A, obtivemos retorno de 35 respondentes, equivalente a um índice de 44,8% de participação.

Já os questionários destinados aos nove docentes do programa foram encaminhados por *e-mail* em 8 de outubro de 2024 aos seus endereços eletrônicos institucionais. Após esse primeiro envio, cinco professores responderam o formulário. No dia 14 de outubro de 2024, reiteramos o convite para participação na pesquisa, obtendo, até o dia 18 do mesmo mês, o total de sete respondentes. No dia

24 de outubro de 2024, foi enviado outro *e-mail* e obtivemos mais uma resposta. Em 2 de novembro de 2024, enviamos o último *e-mail* informando que o questionário ficaria aberto até dia 5 do mesmo mês. Ao finalizar o período de recebimento de respostas via formulário, do total de nove docentes do grupo B, obtivemos oito participações, configurando uma ótima adesão do grupo B.

Conforme apontado anteriormente, a metodologia adotada para a análise dos dados produzidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa, é de natureza mista, combinando elementos de abordagens qualitativa e quantitativa, incluindo análise interpretativa e análise estatística, alicerçadas no referencial teórico estudado neste capítulo.

Em relação ao tratamento das informações e dos dados produzidos com os questionários, realizamos uma análise estatística que inclui gráficos, quadros e tabelas comparativas, buscando obter um panorama referente à percepção dos respondentes sobre os eixos norteadores investigados.

Além disso, por meio de uma análise interpretativa das informações obtidas, investigamos os desafios, as lacunas e as potencialidades existentes a partir da visão e avaliação de discentes, egressos e docentes do curso. A próxima seção, apresenta a análise dos dados produzidos pela aplicação dos questionários enviados aos participantes.

3.5 AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO E MONITORAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES, DISCENTES E EGRESSOS DO PROFMAT-UFJF

A presente seção reúne, analisa e discute as informações e os dados produzidos a partir da aplicação dos questionários aos dois grupos selecionados para esta pesquisa: discentes e egressos das turmas de 2017 a 2024 do Profmat-UFJF (grupo A) e docentes do curso (grupo B).

No total, foram contabilizadas as respostas de 35 participantes do grupo A e de 8 participantes do grupo B, cujas contribuições possibilitaram a construção de um panorama sobre o caso estudado. Com base nessas informações, visamos a atingir o objetivo analítico desta pesquisa: examinar os dados do Profmat-UFJF à luz dos elementos e indicadores da Ficha de Avaliação da Capes, observando os

procedimentos desenvolvidos, especialmente os relacionados a discentes e egressos, e identificando as potencialidades e lacunas existentes no processo de implementação da autoavaliação do programa.

Como forma de organização e apresentação dos resultados, esta seção está estruturada em duas partes principais: a primeira parte (3.5.1), correspondente ao grupo A e a segunda parte (3.5.2), correspondente ao grupo B. Cada parte está dividida em subseções ordenadas de acordo com os eixos de análise dos questionários e fundamentadas no referencial teórico estudado.

Ao longo dessas seções analíticas, os participantes da pesquisa que responderam aos questionários são referenciados pela letra do grupo a que pertencem, da seguinte forma: os discentes e egressos do grupo A são designados pela letra “A” e os docentes do grupo B são designados pela letra “B”. Em ambos os casos, as letras serão seguidas pelo número atribuído a cada um dos respondentes de acordo com a ordem numérica de respostas recebidas.

3.5.1 Autoavaliação e Monitoramento: análise baseada no questionário do grupo A – Discentes/Egressos do Profmat-UFJF

Nesta seção, analisamos os dados produzidos a partir do questionário aplicado ao grupo A, destinado aos discentes e egressos do Profmat-UFJF das turmas de 2017 a 2024. O questionário, composto por 38 questões distribuídas em quatro partes, buscou explorar as experiências dos mestrandos durante o curso, suas impressões sobre a formação recebida, o impacto dessa formação em suas atividades profissionais e a interação existente entre o Programa, seus discentes e egressos.

Para sistematização dos resultados referentes ao grupo A, optamos por interpretar os dados organizando-os em quatro eixos de análise, correspondentes às quatro partes estruturadas do questionário, ordenadas de acordo com o quadro 3:

Quadro 3 - Grupo A – Eixos de análise

Parte I	Perfil dos discentes e egressos
Parte II	Avaliação do programa
Parte III	Importância e impacto do curso
Parte IV	Ações de interação – programa/discentes/egressos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A primeira parte do questionário refere-se ao perfil dos discentes e egressos, abrangendo aspectos de suas trajetórias acadêmica e profissional, tais como: vínculo institucional, período de tempo cursado, recebimento de bolsa, atuação profissional, desafios encontrados durante o curso, entre outros. A segunda parte diz respeito à avaliação do programa, contemplando questões de âmbito local e nacional referentes a: conteúdos disciplinares, carga horária, atuação docente, recursos tecnológicos, proposta, objetivos e visibilidade do Profmat, entre outras.

Já a terceira parte incluiu questões relacionadas à importância e ao impacto do Programa verificados no contexto da atuação profissional dos egressos e refletidos em seus ambientes de trabalho, a partir das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Por fim, a quarta parte trouxe questões que buscaram avaliar as ações de interação e comunicação estabelecidas entre discentes, egressos, docentes, secretaria e coordenação durante o curso e após o desligamento do mestrando.

Cabe aqui esclarecer que, nos registros e documentos utilizados para fins de Avaliação Capes, o termo "egresso" refere-se especificamente aos portadores de diploma de pós-graduação (Capes, 2018b). No entanto, visando a ampliar as perspectivas analíticas e destacando a importância de contemplar as diversas realidades e contribuições, nesta pesquisa, analisamos não apenas os egressos diplomados, mas também o perfil, a situação e o destino de egressos não titulados.

3.5.1.1 Perfil e trajetória de discentes e egressos do Profmat-UFJF

Na primeira questão deste eixo de análise, referente à caracterização do participante e à sua trajetória no Programa, examinamos o vínculo institucional de cada um dos respondentes, ou seja, a relação formal dos discentes e egressos com o programa, considerando os *status* registrados na UFJF, que podem ser: matriculado, titulado, desligado, entre outros.

No quadro 4, apresentamos uma síntese desses dados, organizada com base na situação observada durante a pesquisa de campo. É importante ressaltar que, para a composição do grupo A, foram incluídos todos os ingressantes das turmas de 2017 a 2024, totalizando 86 pessoas. Contudo, devido a situações excepcionais de reingressos e desligamentos, oito registros foram excluídos da pesquisa. Assim,

consideramos um total de 78 componentes no grupo A, entre eles os discentes com matrículas ativas, os egressos titulados e os não titulados desse período, aos quais foram enviados os convites para participação.

Considerando os diferentes perfis de integrantes do grupo A, optamos por dividi-lo em três subgrupos a fim de facilitar a organização e análise dos dados. O primeiro subgrupo reúne os 13 discentes com matrículas ativas; o segundo subgrupo é composto por 27 egressos que já obtiveram a titulação; e o terceiro subgrupo inclui 38 egressos que foram desligados sem titulação.

Quadro 4 - Grupo A - Vínculo institucional dos respondentes com a UFJF

Turma	Ingressantes	Grupo A	Discentes com matrícula ativa	Egressos titulados	Desligados sem titulação
2017	15	12	-	4	8
2018	15	14	-	10	4
2019	15	14	-	6	8
2021	13	12	-	7	5
2023	13	12	5	-	7
2024	15	14	8	-	6
Totais	86	78	13	27	38

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

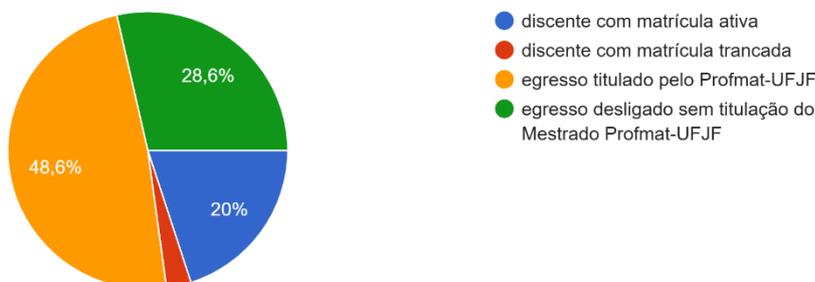
A observação dos dados revela que a maior parte do grupo A é composta pelo subgrupo de egressos desligados sem titulação (48,7%): dos 78 componentes do grupo A, 38 foram desligados antes de concluírem o curso e, portanto, não foram titulados. Já o subgrupo de egressos titulados é composto pelos 27 mestrados que concluíram o curso, correspondentes a 34,6% do total. A menor parte do grupo (16,6%) são os discentes com *status* de matrícula ativa que, por ocasião da pesquisa de campo (outubro/2024), correspondia a 13 ingressantes das turmas de 2023 e 2024.

Lembramos que, do total de 78 componentes do grupo A convidados para participar da pesquisa, obtivemos retorno de 44,8% dos respondentes, totalizando 35 participantes, cujas respostas serão consideradas para análise dos dados. Desses 35 respondentes, 20% afirmaram ser discentes com matrículas ativas, 48,6% declararam ser egressos titulados pelo Profmat-UFJF e 28,6% correspondem aos egressos desligados sem titulação, conforme demonstrado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Grupo A - Quantitativo de respondentes

Assinale a opção que representa o seu perfil em relação ao Profmat-UFJF:

35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

Em números absolutos, foi contabilizada a participação de: 7 discentes com matrículas ativas (correspondente a 53,8% do total de 13 componentes desse subgrupo); 17 mestrandos titulados (correspondente a 62,9% dos 27 integrantes desse subgrupo) e 10 egressos desligados sem titulação (correspondente a 26,3% dos 38 componentes desse subgrupo). Observamos ainda que um participante declarou estar com a sua matrícula trancada, porém essa informação não pôde ser confirmada, visto que o trancamento não constava nos registros acadêmicos do curso até o momento da aplicação do questionário.

A análise desses números, possibilita constatar, portanto, uma baixa participação dos egressos não titulados: dos 38 convites enviados a esse subgrupo, apenas 10 pessoas responderam ao questionário, representando 26,3% de participações. Esse resultado pode sinalizar uma fragilidade do programa referente à interação, relacionamento e comunicação com os mestrandos após seu desligamento do curso. Em relação a esse aspecto, é importante trazer os estudos de Pena (2000), os quais reforçam a importância de conhecer as trajetórias, as expectativas, as dificuldades e as opiniões de todos os egressos desligados do curso, sejam eles titulados ou não.

A pesquisadora constatou que, no âmbito educacional brasileiro, o termo egresso abrange tanto os ex-alunos diplomados quanto os desistentes, transferidos e jubilados e que todas essas categorias merecem ser exploradas. Segundo a autora, ao focar exclusivamente nos egressos formados e ignorar as outras

categorias, corre-se o risco de construir uma visão parcial e distorcida da realidade educacional (Pena, 2000). A partir dessa concepção, este estudo foi direcionado a investigar a trajetória de todos os egressos do Profmat-UFJF e não somente dos titulados. Foi considerado que, com a pesquisa de campo, seria possível obter informações dos egressos que foram desligados por desistência ou abandono e conhecer os motivos que levaram a essas ocorrências.

No entanto, a baixa participação, nesta pesquisa de campo, dos egressos desligados sem titulação – apenas 10 participantes desse subgrupo - é um fator que pode comprometer, parcialmente, as perspectivas analíticas relacionadas aos desafios e às fragilidades do programa, especialmente no que se refere aos fatores associados ao índice de evasão.

Conforme já descrito no capítulo 2, o percentual de evasão do curso tem se mantido elevado nos últimos anos, uma tendência confirmada pelas turmas mais recentes (2023 e 2024): do total de 28 ingressantes nessas turmas, mais de 50% já haviam sido desligados por ocasião da pesquisa de campo (15 desligamentos até outubro de 2024).

Essas informações evidenciam uma área sensível do Programa que merece ser examinada e aperfeiçoada. Nesse sentido, realizar o monitoramento sistemático e contínuo de discentes e egressos, associado a uma prática de autoavaliação de curso, emerge como uma estratégia fundamental para analisar as causas de alta evasão e promover intervenções visando à melhoria desse cenário.

Conforme apontam Andriola, Araújo e Nogueira (2017), as informações advindas dos egressos são válidas para o direcionamento de ações futuras, tomadas de decisões e definição de objetivos e metas eficazes. Nessa ótica, consideramos que ouvir os egressos, principalmente aqueles que foram desligados sem concluir o curso, seria essencial para aprofundar a investigação sobre a evasão no Programa.

Para realizar uma análise mais detalhada dessa questão, utilizamos os dados apresentados no capítulo anterior, filtrando apenas as turmas selecionadas para participarem da pesquisa de campo. Esse recorte é importante, pois se aproxima mais da realidade atual do Programa e do período temporal considerado para fins de avaliação Capes (aproximadamente quatro anos).

Alguns dados da tabela 3 foram apresentados entre parênteses para indicar que são informações parciais, visto que as turmas de 2023 e 2024 ainda estavam em andamento quando foram registrados esses dados e seus números podem ser alterados, afetando os índices de aproveitamento e evasão.

Tabela 3 - Discentes e egressos – turmas 2017 a 2024

TURMA	Total de ingressantes	Matrícula ativa	Titulados	Desligados Sem titulação	Aproveitamento
2017	15	-	4	11	26,6%
2018	15	-	10	5	66,6%
2019	15	-	6	9	40%
2021	13	-	7	6	53,8%
2023	13	5	-	8	(38,4%)
2024	15	8	-	7	(53,3%)
TOTAL	86	13	27 (31,3%)	46 (53,4%)	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados das turmas de 2017 a 2024 revela baixos índices de aproveitamento: na turma de 2017, apenas 4 mestrandos conseguiram titulação (26,6%) e, nos outros anos, o maior índice de aproveitamento atingiu 66,6%. Do total de 86 ingressantes, nesse período, 46 haviam sido desligados sem titulação até dezembro de 2024, correspondendo a 53,4% de desligamentos.

Na turma de 2023, dos 13 alunos ingressantes, 8 haviam sido desligados, resultando em um aproveitamento de 38,4%. Portanto, é esperado que o aproveitamento final dessa turma não ultrapasse esse índice, podendo ser ainda menor.

Vale ressaltar que esses dados são parciais, pois as turmas de 2023 e 2024 permanecem em andamento, o que pode resultar em um aumento no número de desligamentos sem titulação. Esses resultados evidenciam uma alta taxa de evasão (superior a 50%), o que se configura como um desafio significativo para o Programa no que diz respeito à retenção e conclusão dos mestrandos.

É importante destacar que essa preocupação vem ocorrendo há algum tempo, em nível nacional na rede do Profmat, conforme pode ser constatado pelo parecer emitido no Relatório do Seminário de Meio Termo realizado em setembro de 2019:

Sugerem-se formas de diminuir o grande número de desligamentos. A possibilidade de reingresso é louvável, mas não é a solução ideal.

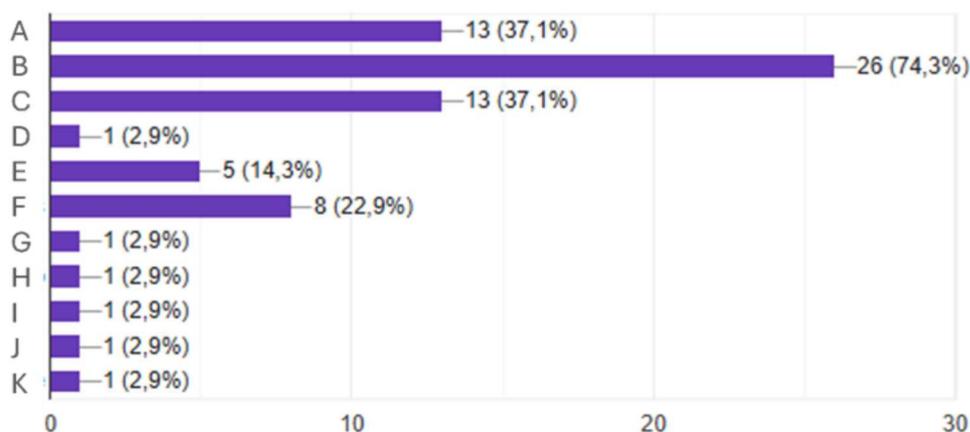
Uma sugestão a ser considerada seria aumentar a nota de ingresso inicial no Programa, de maneira que os candidatos já possuísem melhores condições de acompanhamento das disciplinas obrigatórias e, conseqüentemente, o ENQ (Capes, 2019d).

Além disso, conforme detalhado na tabela 2, disposta no segundo capítulo, foi constatado que o principal motivo de desligamento sem titulação corresponde ao abandono do curso. Nos registros das turmas pesquisadas - de 2017 a 2024 - dos 46 discentes desligados sem titulação, 28 são considerados desistentes (60%).

Diante desse panorama, buscamos investigar quais as principais dificuldades levariam os mestrandos a desistirem do curso e quais seriam os desafios e entraves presentes em suas trajetórias acadêmicas gerando os desligamentos. Consideramos que suas percepções, motivações, dificuldades e trajetórias são fontes valiosas em um processo de autoavaliação, pois fornecem dados relevantes para análise e diagnóstico, ajudando a identificar obstáculos e possíveis fragilidades que levaram ao desligamento ou abandono do curso.

Assim, na questão 7 do questionário, foi perguntado quais os principais desafios/obstáculos encontrados durante o curso. Nessa pergunta, o respondente poderia marcar mais de uma alternativa listada e/ou adicionar outros fatores específicos de sua trajetória. Apresentamos, no gráfico 2, as respostas dadas a essa questão, indicando algumas dificuldades enfrentadas pelos mestrandos, que podem ter contribuído para essa evasão.

Gráfico 2 - Grupo A – Desafios encontrados ao longo do curso



- A) Dificuldade em acompanhar o curso devido ao alto nível dos conteúdos disciplinares e grau de exigência do curso
 B) Dificuldade em conciliar trabalho e estudo
 C) Dificuldade de deslocamento para participar das aulas presenciais
 D) Dificuldade no relacionamento com docentes/orientadores
 E) Dificuldades no desenvolvimento da dissertação
 F) Motivos pessoais/particulares
 G) Falta de bolsa
 H) Financeiro
 I) Dificuldades de adequação de tempo
 J) Período pandêmico
 K) Transtorno de ansiedade

Fonte: Elaboração própria com base no gráfico gerado via *Google Forms* (2025).

Com a leitura dos dados acima, verificamos que a opção mais registrada (correspondente a 75%) foi “Dificuldades em conciliar trabalho e estudo”, selecionada por 24 respondentes. As duas outras alternativas mais marcadas tiveram índice de respostas igual (37,1%), demonstrando que “Dificuldade em acompanhar o curso” e “Dificuldades de deslocamento para participar das aulas presenciais” também foram desafios/obstáculos significativos para os estudantes ao longo do curso. Cada uma delas foi selecionada por 13 respondentes.

Outras 8 pessoas (22,9%) apontaram dificuldades por motivos particulares/pessoais e, além disso, cinco alternativas foram incluídas pelos próprios respondentes: período pandêmico; transtorno de ansiedade; falta de bolsa; financeiro e dificuldade de adequação do tempo.

Esses dados indicam que há um conjunto diversificado de fatores que podem contribuir para a evasão. Entre os menores índices de opções selecionadas, 5 pessoas disseram ter tido dificuldades no desenvolvimento da dissertação (14,3%) e

apenas uma pessoa apontou dificuldades no relacionamento com docentes/orientadores.

A análise dessas respostas evidencia que a principal dificuldade enfrentada pelos mestrandos é conciliar as exigências do trabalho com as demandas acadêmicas. Verificamos que, dos 35 respondentes, 26 apontaram essa alternativa, indicando que esse é um desafio recorrente entre todos os mestrandos: desligados, titulados ou não. Dos 10 egressos desligados sem titulação, 8 marcaram essa opção de resposta, sinalizando que esse fator pode ser o principal motivo para evasão do curso.

O documento “Avaliação Suplementar Externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat)”, que apresenta os principais resultados do acompanhamento e avaliação suplementar do Profmat, publicado pela SBM em 2013, já apontava esse aspecto como ponto fraco do Programa. De acordo com a pesquisa realizada, nesta ocasião, com os discentes do Programa: “aproximadamente 33% dos respondentes indicou a falta de tempo ou dificuldades em conciliar trabalho e estudos como ponto mais fraco do curso” (Profmat-SBM, 2013, p. 52).

Esse mesmo documento aponta que “os entrevistados identificaram como principais causas da evasão a perda de emprego e as reprovações. Foi também listada a evasão por falta de tempo para estudar [...]” (Profmat-SBM, 2013, p. 60). Essa dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo pode ser agravada pelo fato de os mestrandos terem uma carga de trabalho extensa, conforme constatado pela pesquisa realizada por Balsanello (2021) com egressos da Universidade Federal da Fronteira Sul.

No universo de cursos analisados pela autora, o Profmat destacou-se por registrar 100% dos egressos conciliando trabalho e estudo durante o curso, confirmando uma característica inerente aos mestrados profissionais. Além disso, o Profmat apresentou o maior percentual de egressos que trabalharam em regime integral durante o período do mestrado, alcançando 54,5% dos estudantes (Balsanello, 2021, p. 105). Consideramos que esse fator contribui significativamente para a compreensão das dificuldades relatadas, pois a sobrecarga de trabalho, especialmente para aqueles que atuam em regime integral, pode impactar

diretamente na dedicação aos estudos, na adequação do tempo e nas condições de permanência no curso.

Os dados produzidos a partir dessa questão sugerem que, embora a dificuldade em conciliar trabalho e estudo seja o principal desafio apontado pelos respondentes, a combinação de fatores acadêmicos, logísticos e pessoais afeta o fluxo e a trajetória dos estudantes, evidenciando a necessidade de buscar alternativas e apresentar propostas que visam à redução da evasão do curso.

Assim, a análise desses dados revelou a coexistência de fatores externos e internos que impactam a trajetória dos estudantes ao longo do curso. Alguns aspectos, como a dificuldade de deslocamento para comparecer às atividades presenciais, extrapolam o âmbito institucional, pois são inerentes às condições de vida e rotina dos estudantes, tornando mais complexa sua resolução pela instituição. Por outro lado, a existência de fatores internos, como os desafios acadêmicos e pedagógicos, evidencia barreiras que podem e devem ser analisados pelo próprio Programa, exigindo ações estratégicas para mitigar seus efeitos.

Avançando nessa linha de investigação, a questão seguinte do questionário – questão 8 - foi estruturada como uma pergunta aberta de resposta opcional, convidando o participante a contribuir com suas reflexões: “Em relação aos desafios apontados na questão anterior, utilize este espaço para apresentar sugestões, propostas e comentários que considere importantes para o enfrentamento das dificuldades elencadas”

Ao iniciar esta análise, é importante destacar que, enquanto os dados da questão 7 apontaram que a principal dificuldade registrada pelos mestrandos foi a conciliação entre trabalho e estudo, os resultados da questão 8 destacaram outros aspectos, com maior ênfase em questões de ordem acadêmica e didático-pedagógica, mencionadas pela maioria dos respondentes, conforme registrado no quadro 5.

Quadro 5 - Grupo A - Fatores mais apontados na questão 8

Total de respondentes	Fatores apontados
8 respondentes	Fatores de ordem acadêmica relacionados às propostas curriculares e práticas de ensino
6 respondentes	Fatores relativos à conciliação entre trabalho e estudo
3 respondentes	Fatores de ordem financeira
3 respondentes	Fatores referentes a deslocamentos

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

A análise das respostas à questão 8 revela um conjunto de sugestões e preocupações dos alunos relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo metodologias de ensino e questões didático-pedagógicas, além de aspectos relacionados aos conteúdos ministrados e questões curriculares. No quadro 6 estão listadas as respostas que trazem essa abordagem:

Quadro 6 - Grupo A - Desafios relacionados ao ensino (questão 8)

Respondente	Comentários
A5	“Conteúdos voltados para a prática docente”
A6	“Videoaulas”
A7	“Aulas com foco em resolução de exercícios, Trabalhos em grupos, Correção de exercícios no quadro com orientação na escrita formal”
A10	“[...] os conteúdos das disciplinas são muito extensos. [...] a questão do docente explicar de forma diferente até que fosse compreendido por nós o assunto [...]”
A11	“Maior tempo para abordar questões, problemas e soluções em sala de aula”
A26	“Muito conteúdo ministrado e pouco tempo para assimilar tamanha quantidade de informação. Acredito que foi o principal motivo de tamanha evasão no curso. Alguns professores nem tinham tempo para fazer atividades ou tirar dúvidas”
A31	“Ao meu ver as aulas eram muito cansativas. Os conteúdos dados não me ajudavam na minha carreira profissional de ensino médio”
A35	“Professores que consigam explicar com mais clareza e não apenas ler o livro texto.”

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

Esses comentários refletem a importância da diversidade de abordagens didáticas e pedagógicas. Os alunos buscam formas e recursos alternativos para os processos de ensino e aprendizagem, evidenciando que as práticas adotadas nem sempre são suficientes e precisam ser continuamente revisadas e aperfeiçoadas.

Esses pontos críticos reforçam a importância de se realizar uma autoavaliação do curso, dando oportunidade à avaliação de discentes e egressos

sobre a formação recebida durante o curso. Conforme aponta Saul (2002), a avaliação envolve análises, julgamentos e atribuição de significados aos elementos avaliados. Nesse sentido, a partir de uma AA, seria possível analisar as metodologias e práticas adotadas e identificar lacunas e pontos de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Além desses aspectos listados no quadro 6, reunimos no quadro 7 as dificuldades relacionadas à conciliação de estudo e trabalho, bem como questões de ordem financeira, que também estão entre os aspectos mais mencionados pelos respondentes na questão 8.

Quadro 7 - Grupo A - Outros aspectos mencionados

Respondente	Comentários
A1	“As instituições de ensino poderiam diminuir carga horária ou conceder uma licença para que o professor possa se dedicar mais aos estudos.”
A1	“Quando cursei o mestrado não tive direito à bolsa [de estudos] e morava bem distante da UFJF, o alto custo com as viagens foi um problema que enfrentei também. Uma ajuda de custo iria ajudar”.
A12	“Deveríamos conseguir uma forma de diminuir a carga horária de trabalho para conciliar trabalho e estudos.”
A13	“Falta de bolsa [de estudos]”
A22	“Minha rotina impossibilitou a permanência no curso, por ser um profissional de educação básica que trabalha de segunda a sexta atuando em 4 escolas diferentes entre elas pública e privada.”
A27	“Acredito que a bolsa [de estudos] e o afastamento para estudo deveriam ser ofertadas não só para servidores efetivos como também para os contratados.”
A28	“Passei em 3º lugar, morava longe, tinha problemas financeiros no momento, e não pude pegar a bolsa [de estudos] por ser concursado ainda em estágio probatório. Sei que são regras nacionais, mas no âmbito que envolve a oferta do curso e suas regras, esse seria meu ponto.”

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

Destacamos que, conforme apontado neste quadro e mencionado pelo respondente A28, por se tratar de um programa em rede nacional, algumas situações citadas ultrapassam a esfera de atuação do Profmat-UFJF. Aspectos como a distribuição de bolsas de estudos, a grade e os conteúdos curriculares, entre outros, estão sujeitos às determinações da Capes e da Coordenação Nacional do Profmat.

Além disso, conforme observado tanto na questão 7 quanto na questão 8, é recorrente entre os alunos do Profmat, que atuam como professores na Educação

Básica, a dificuldade de conciliação da rotina de trabalho e estudo. Um dos fatores que pode contribuir para essa situação é uma lacuna relacionada a políticas públicas voltadas para a valorização e qualificação docente, principalmente no que se refere à liberação de carga horária para formação continuada e/ou ao estabelecimento de incentivos financeiros.

Em sua pesquisa, Takai (2018, p. 45), aponta que:

Pelo PNE, os discentes do Profmat poderiam usufruir de licenças remuneradas e de um plano de carreira que incentiva a qualificação profissional. No entanto, as Secretarias Estaduais não têm regras padronizadas sobre afastamento de professores para capacitação profissional.

Essa responsabilidade depende de políticas e ações governamentais que afetam as condições de trabalho e desenvolvimento profissional desses educadores.

Assim, o enfrentamento dessa questão envolveria uma articulação eficaz entre o sistema educacional e as políticas públicas municipais, estaduais e federais.

Essa é uma lacuna verificada e registrada no documento de Avaliação Suplementar Externa do Profmat, em que a Comissão de Avaliação Suplementar apresentou a seguinte recomendação:

Com vistas a minimizar alguns obstáculos encontrados pelos discentes, recomenda-se uma maior aproximação institucional com as secretarias de educação dos estados e municípios no sentido de conscientizá-las da importância da liberação, pelo menos parcial, de seus professores para que os mesmos possam concluir o curso com mais tranquilidade (Profmat-SBM, 2013, p. 64).

Nesse sentido, considerando uma perspectiva analítica em relação a políticas de incentivo à qualificação profissional, foram incluídas duas perguntas no questionário do grupo A buscando verificar o impacto da oferta de bolsas na trajetória acadêmica dos mestrandos. Cabe ressaltar que o curso Profmat-UFJF, desde a sua primeira edição em 2011, sempre ofertou apenas bolsas provenientes da CAPES.

No que diz respeito ao apoio institucional da UFJF, somente a partir da Resolução CSPP/UFJF nº 37 de 06 de outubro de 2023, o Profmat-UFJF passou a participar do Programa de Bolsas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PBPG-UFJF), que é uma política de fomento direcionada à promoção

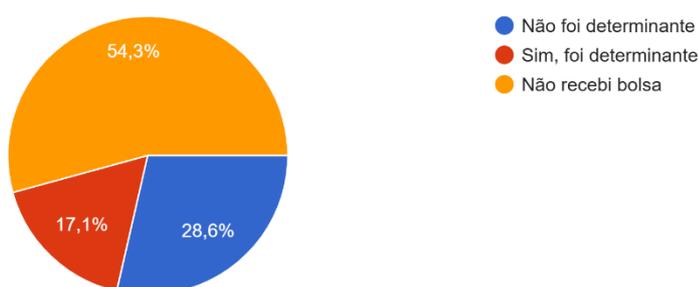
da permanência de estudantes em cursos de Mestrado e de Doutorado. Nessa modalidade, no ano de 2024, apenas uma mestranda do Profmat-UFJF foi contemplada.

Perguntados se a possibilidade de concorrer à bolsa de estudos influenciou na escolha pelo curso, 71,4% responderam que não e 17,1% responderam que influenciou muito. Os outros 11,4% disseram que influenciou pouco. Esses dados indicam que o recebimento de bolsas não está entre os principais fatores considerados pelos mestrandos na escolha do curso. De acordo com o gráfico 3, é possível constatar que a maioria dos respondentes não foi contemplada com bolsas de estudos.

Gráfico 3 - Grupo A – Bolsas de estudos

O recebimento de bolsa de estudos foi determinante para sua permanência no curso?

35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Conforme ilustrado no gráfico 3, questionados se o recebimento de bolsa foi determinante para a permanência no curso, observamos que: 54,3% dos respondentes afirmaram não ter recebido bolsas e, entre os que receberam, apenas 17,1% afirmaram que isso foi determinante para a permanência no curso.

Assim, ao contrário do que poderia ser esperado, é possível visualizar que a questão de distribuição de bolsas não representou impacto significativo na avaliação dos respondentes.

A concessão de bolsas de estudos como forma de incentivo à qualificação profissional faz parte da política de atuação da Capes desde sua criação e vem ocorrendo no Profmat desde sua primeira edição em 2011. Na pesquisa realizada

em 2013 pela Comissão de Avaliação Suplementar Externa do Profmat, foi registrado que:

[...] as bolsas são consideradas fundamentais para o deslocamento dos discentes do curso. Alguns veem de outros estados e muitos de municípios vizinhos aos polos. Além disso, como muitos tiveram seus salários reduzidos para conseguirem liberarem-se de parte da carga horária, a bolsa serve como recomposição da base salarial dos mesmos (Profmat-SBM, 2013, p. 60).

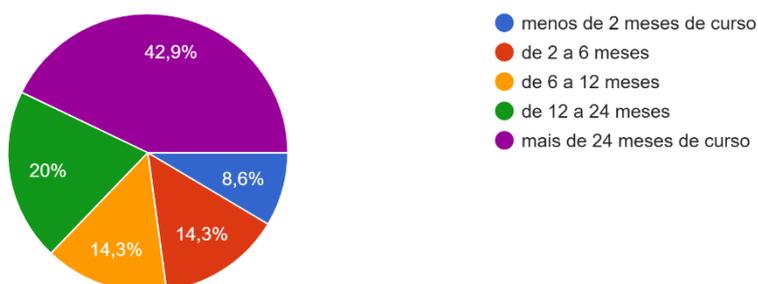
Nesse sentido, em um contexto de análise sobre evasão de curso, esse é um ponto que merece ser discutido tanto em nível local quanto nacional, avaliando as lacunas e possibilidades de avanços, com o propósito de contribuir para a redução dos índices de evasão do programa.

Passando à análise da terceira questão deste eixo, em relação ao período de tempo cursado pelos estudantes, observamos que a maioria dos respondentes (42,9%) afirmou ter cursado mais de 24 meses. O gráfico 4 detalha os percentuais contabilizados:

Gráfico 4 - Grupo A – Período de tempo cursado

Qual foi o período de tempo cursado por você no Profmat-UFJF? Considere o tempo decorrido do início das aulas até a sua titulação ou o seu desligamento do curso.

35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Verificamos que dos 17 egressos titulados que responderam ao questionário, 14 registraram mais de 24 meses para obter a diplomação. Essa ocorrência pode sinalizar uma dificuldade encontrada pelos mestrandos no cumprimento do prazo regular de 24 meses para integralização do curso, estabelecido no artigo 14 do Regimento Interno do Programa (UFJF, 2024, recurso *online*).

Assim como observado neste estudo, a pesquisa de Balsanello (2021) com egressos da Universidade Federal da Fronteira Sul reforça essa dificuldade. A autora constatou que o Profmat apresentou o percentual de 81,8% de egressos que concluíram o curso entre 25 a 30 meses, sendo que cerca de 72,7% concluíram em 30 meses. Segundo a autora, isso representou uma disparidade em relação aos demais PPGs pesquisados.

Esses dados sugerem que grande parcela dos mestrandos do Profmat tem dificuldades para cumprir o prazo regular de 24 meses para conclusão do curso, o que pode sinalizar um ponto de fragilidade do Programa. Esse padrão se alinha com os achados de Balsanello (2021) e evidencia que é um ponto que merece ser examinado em um processo de autoavaliação de curso, investigando os fatores que prolongam a trajetória dos estudantes e os possíveis ajustes necessários para melhorar o fluxo discente e a conclusão dentro do tempo regulamentar.

Nesse sentido, destacamos uma ação de melhoria que foi implementada no âmbito do Profmat-UFJF com aprovação do Colegiado do curso. Conforme registrado em ata do dia 15 de maio de 2023: “foi feita uma alteração no formulário de formalização de orientação de mestrado, em que o aluno também assume o compromisso de dedicar no mínimo 3 horas semanais presenciais para atividades de orientação em horário compatível com a disponibilidade do(a) orientador(a)” (UFJF, 2023a). Essa medida procura assegurar um melhor andamento na elaboração dos trabalhos de dissertação e, conseqüentemente, favorecer a conclusão do curso dentro do tempo regular.

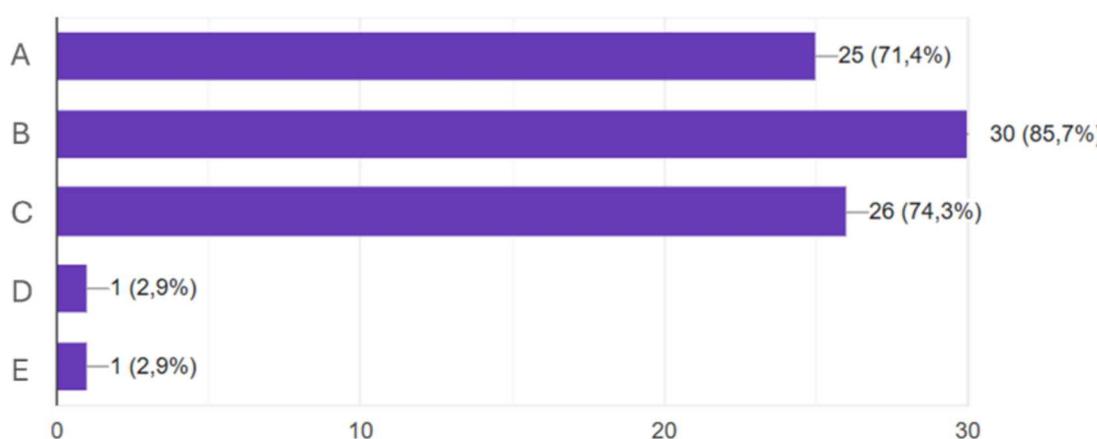
Outro aspecto importante observado nessa mesma questão refere-se ao curto tempo de permanência de alguns ingressantes no curso: dos 10 respondentes que foram desligados sem titulação, 3 abandonaram antes de decorridos dois meses de aulas, outros 3 foram desligados antes de seis meses e 2 deixaram o programa antes de completarem 12 meses.

Ao analisar essa questão, pretendíamos examinar as ocorrências de evasão precoce dos mestrandos, como nos casos de desligamentos antes de dois meses de curso. Porém, o número reduzido de respondentes na situação de desligados sem titulação - apenas 10 egressos dos 38 componentes desse subgrupo - limita a representatividade desses dados. Assim, não é possível afirmar com segurança a

ocorrência desse fenômeno, pois os dados não fornecem evidências suficientes para uma conclusão definitiva sobre isso.

Na quarta questão, foi perguntado o que motivou o ingressante na escolha pelo Profmat-UFJF. Nesta questão, o respondente poderia selecionar mais de uma opção dentre as três afirmativas apresentadas ou poderia incluir outra alternativa, indicando sua motivação, conforme consta no gráfico 5:

Gráfico 5 - Grupo A – Motivações para ingresso no curso



- A) Interesse na formação acadêmica
- B) Qualificação Profissional
- C) Possibilidade de ascensão na carreira com perspectiva de melhoria salarial
- D) Possibilidade de qualificação profissional com pouca disponibilidade de tempo para assistir aulas durante a semana
- E) Ingresso na carreira docente

Fonte: Elaboração própria com base no gráfico gerado via *Google Forms* (2025).

A opção mais registrada foi a segunda – “Qualificação profissional” - selecionada por 30 respondentes, representando 85,7% do total. Outras duas alternativas tiveram percentuais próximos de totalização: “Interesse na formação acadêmica” (71,4%) e “Possibilidade de ascensão na carreira com perspectiva de melhoria salarial” (74,3%). Esses dados indicam que as principais motivações para ingresso no curso estão relacionadas à qualificação docente e ao desenvolvimento profissional. Considerando que a grande maioria dos participantes atua como professor - o que pode ser confirmado pelos dados da segunda questão - observamos que as motivações declaradas para ingresso no curso estão alinhadas

aos propósitos do programa em promover uma formação de qualidade aos profissionais docentes da Educação Básica.

Na análise da segunda questão, referente à atividade profissional dos respondentes no momento da pesquisa, foram contabilizados que 31, dos 35 participantes, atuam como professores de Matemática na Educação Básica, representando 88,6% do total. Esse dado é altamente relevante para a avaliação do programa, pois atende satisfatoriamente ao item 3.2.1 da Ficha de Avaliação da Capes, que avalia os indicadores relacionados à permanência dos egressos nas escolas públicas (Capes, 2021). Além disso, reforça o compromisso com o objetivo do Programa apontado no artigo 3º do Regimento Nacional: “O Profmat tem como objetivo proporcionar formação matemática aprofundada e relevante ao exercício da docência na Educação Básica, visando dar ao egresso a qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de Matemática” (Profmat-SBM, 2024c, recurso *online*).

Tendo em vista os dados contabilizados nestas questões, demonstrando que a ampla maioria dos egressos do Profmat permanece atuando como professores de Matemática na Educação Básica após a titulação, é possível afirmar que o Programa, mesmo com suas limitações, tem cumprido o papel central de formação qualificada para o exercício da profissão docente. Esse resultado, alinhado aos objetivos do Programa e às diretrizes da Capes, está em consonância com a conclusão apresentada por Takai (2018) em sua pesquisa:

O Profmat está possibilitando a qualificação, a atualização profissional e a valorização do professor, bem como a autovalorização. Embora a finalidade do Profmat seja a formação continuada de professores, ele não está limitado a esse objetivo, pois abrange, ainda, objetivos como interiorizar a pós-graduação, formar recursos humanos, melhorar a qualidade da educação brasileira, principalmente a pública, e possibilitar o desenvolvimento regional do país (Takai, 2018, p. 80).

Segundo a autora, o Profmat tem contribuído para a qualificação profissional e para a valorização do professor, objetivo principal do Programa, o que corrobora os dados observados nas questões analisadas. Para além disso, Takai (2018) aponta que a contribuição do Profmat é ainda mais abrangente no sentido de viabilizar a interiorização da pós-graduação e a melhoria de qualidade da educação

brasileira, reafirmando a relevância do Programa mesmo diante de desafios e limitações existentes.

A seguir, na próxima seção, são analisados os dados correspondentes à segunda parte do questionário.

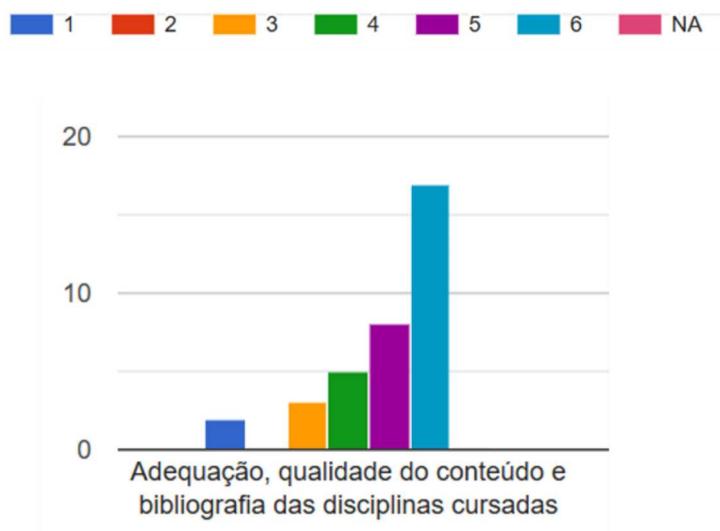
3.5.1.2 Avaliação do Programa

O segundo eixo de análise do questionário destinado ao grupo A, intitulado “Avaliação do Programa”, buscou investigar as impressões de discentes e egressos sobre a formação recebida durante o curso, a partir da avaliação de diversos aspectos relacionados ao funcionamento e à organização do Programa, além de questões de âmbito da rede nacional do Profmat, referentes à proposta, objetivos e visibilidade do programa.

Nas questões fechadas deste eixo, os participantes atribuíram notas de 1 a 6 a cada um dos itens avaliados, em uma escala crescente correspondente a: 1 – baixa qualidade; e 6 – alta qualidade. A coluna NA indica que a questão não se aplica ao perfil do respondente. A análise foi realizada considerando o conceito dado pelos respondentes a cada um dos itens avaliados.

Na questão 1 “Adequação, qualidade do conteúdo e bibliografia das disciplinas cursadas”, buscamos verificar como os mestrandos avaliam as disciplinas oferecidas pelo curso. O gráfico 6 ilustra as respostas obtidas:

Gráfico 6 - Adequação, qualidade do conteúdo e bibliografia das disciplinas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Foram contabilizadas 17 respostas com nota máxima 6 e oito respostas com nota 5, totalizando 25 respostas consideradas positivas. Outras cinco pessoas deram nota 4 e apenas duas pessoas deram nota 1. Embora esses resultados indiquem uma avaliação positiva sobre este quesito, é importante ressaltar que, conforme será analisado mais adiante, algumas críticas apontadas pelos respondentes em outras questões trazem elementos divergentes.

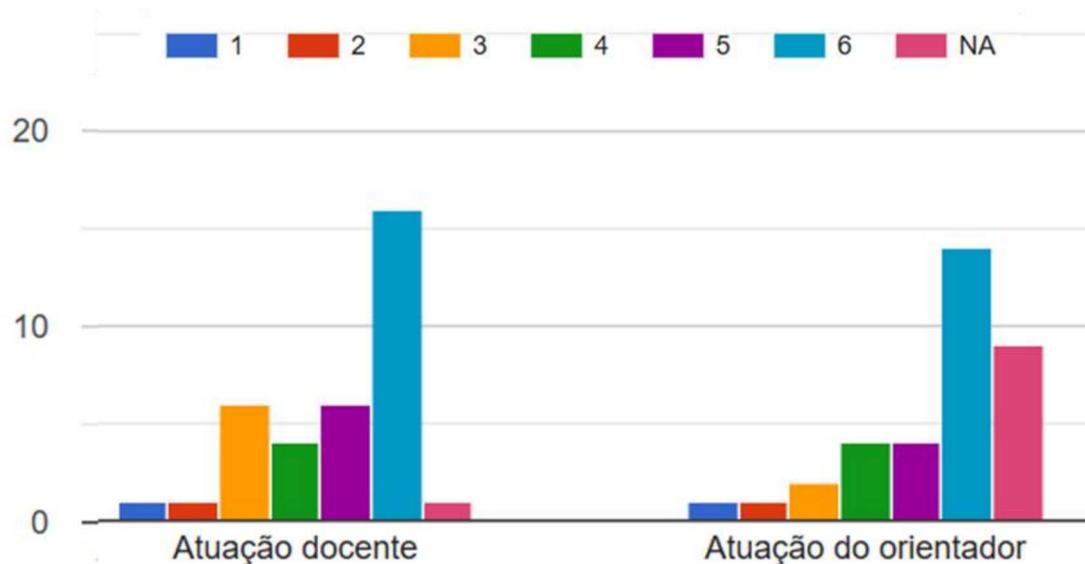
Outro item que também recebeu 17 notas máximas (6) refere-se à organização e distribuição da carga horária das aulas presenciais que, no Profmat-UFJF, são concentradas em um único dia: às sextas-feiras, nos períodos da manhã e da tarde. Considerando que grande parcela dos alunos não reside em Juiz de Fora, a necessidade de se deslocarem à UFJF apenas uma vez por semana é um aspecto facilitador. Além disso, tendo em vista a questão de conciliação de horários entre vida acadêmica e vida profissional, a concentração de aulas em um único dia contribui significativamente para essa organização.

Em relação a esse aspecto, a pesquisa de Balsanello (2021) reforça a avaliação desse quesito ao constatar que, em relação ao item horário das disciplinas, de todos os programas analisados pela autora, o Profmat obteve a maior nota média de aprovação (9,4) entre os entrevistados.

Outro quesito validado por Balsanello (2021) é referente aos sistemas de apoio à aprendizagem em que o Profmat mais uma vez se sobressaiu exibindo a média mais elevada entre os PPGs pesquisados pela autora. Em nossa pesquisa, esse mesmo item também obteve uma boa aprovação, com 16 notas máximas 6 e oito notas 5.

Dois itens relacionados a aspectos administrativos e de gestão – “Atuação da Coordenação de Curso” e “Atuação da Secretaria de Curso” - foram avaliados, respectivamente, com notas máximas por 20 e 23 respondentes. Esses dados indicam uma ótima qualidade dos serviços prestados. Conforme ilustrado pela figura 3, as questões 5 e 6 trouxeram resultados positivos para avaliação de docentes e orientadores:

Figura 3 - Grupo A – Notas atribuídas à atuação docente e atuação do orientador



Fonte: Imagens geradas via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

A questão 5, referente à atuação docente, apresentou uma avaliação majoritariamente positiva: 16 respondentes atribuíram a nota máxima (6) e seis respondentes deram nota 5, totalizando 62,8% de aprovação. Dos 35 respondentes, 10 avaliaram esse quesito com conceitos medianos (notas entre 3 e 4), enquanto apenas 2 atribuíram notas baixas (1 e 2). Da mesma forma, na questão 6, a atuação do orientador obteve aprovação positiva com 69,2% dos respondentes atribuindo notas altas (5 e 6).

Esses dados estão alinhados aos critérios da Ficha de Avaliação da Capes, especialmente aos itens 1.2 e 1.2.1, que avaliam o perfil do corpo docente e a experiência dos professores em atender às demandas curriculares e assegurar a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação (Capes, 2021). No entanto, é importante destacar que os 28% de avaliações medianas (notas entre 3 e 4) na atuação docente e os 30,8% de conceitos abaixo de 5 para os orientadores apontam para oportunidades de aprimoramento nestes quesitos.

Esses resultados indicam que, embora os aspectos avaliados atendam às exigências da Capes, é importante investigar os fatores que resultaram em avaliações medianas ou negativas e identificar os pontos de melhorias. Fazendo esse diagnóstico, seria possível promover estratégias e ações de aperfeiçoamento buscando elevar os índices de aprovação e garantindo a excelência nas práticas de ensino e orientação.

As questões relacionadas à avaliação do Profmat em nível de abrangência nacional apresentaram ótimos resultados, com a maioria das notas situando-se entre 5 e 6. Os quesitos avaliados foram: “Proposta e objetivos do Programa” (71,4% de aprovação), “Processo seletivo para ingresso no Programa” (82,8%) e “Divulgação e visibilidade do Programa” (74,2%).

A análise de todas as questões deste segundo eixo revela que, em quase todos os aspectos avaliados, a maioria dos respondentes atribuiu a nota máxima 6, superando as demais opções de conceito, que variavam de 1 a 5. Esses resultados sugerem um bom grau de satisfação de discentes e egressos, indicando que o programa tem atendido satisfatoriamente às expectativas dos mestrandos.

Nesse contexto, os estudos de Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012) ressaltam o papel central dos egressos para avaliação da qualidade da formação ofertada pelos programas. Conforme apontam as autoras, os egressos possuem a capacidade de avaliar, de maneira mais ampla e detalhada, em que medida a carga horária, os conteúdos e as estratégias de formação contribuem efetivamente para uma atuação profissional mais eficaz.

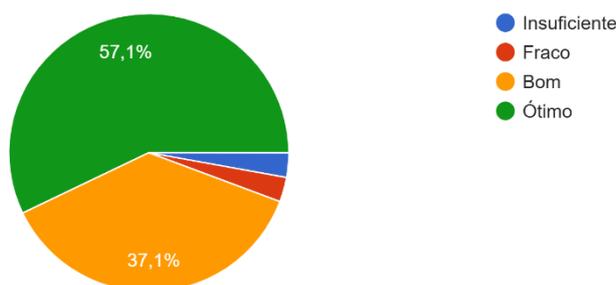
Assim, a predominância de conceitos máximos reforça a avaliação positiva, na ótica de discentes e egressos, sobre a qualidade do Programa e sua capacidade de alcançar os objetivos pretendidos. Esse cenário pode ser comprovado pelas respostas dadas à questão 13, com o seguinte enunciado: “Considerando as

questões abordadas na seção anterior, qual conceito você atribui à qualidade da formação ofertada pelo Profmat-UFJF?”, organizadas no gráfico 7:

Gráfico 7 - Grupo A – Conceito atribuído ao Profmat-UFJF

Considerando as questões abordadas na seção anterior, qual conceito você atribui à qualidade da formação ofertada pelo Profmat-UFJF?

35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Em relação à qualidade da formação ofertada pelo curso: do total de 35 respondentes, 57,1% atribuíram conceito “Ótimo” e 37,1% atribuíram conceito “Bom”, totalizando 33 avaliações positivas (correspondente a 94,2%). Apenas uma pessoa considerou o curso “Fraco” e outra marcou “Insuficiente”. Esses números evidenciam uma percepção bastante positiva entre os participantes, refletindo os esforços do Programa em proporcionar uma formação de qualidade.

Essa avaliação está em consonância com as diretrizes da Capes (2018a) sobre a qualidade da formação ofertada: “Avaliar a qualidade da formação discente deve ser o ponto central da avaliação dos programas de pós-graduação. Dessa forma, o acompanhamento dos egressos de cada curso deve ser fundamental para a avaliação” (Capes, 2018a, p. 14).

Com base nos conceitos atribuídos nessa questão, o Profmat-UFJF demonstra atender de forma satisfatória às diretrizes da Capes, contribuindo para a formação acadêmica e profissional dos mestrandos. No entanto, mesmo diante desse cenário favorável, o percentual de conceitos classificados como “Bom” (37,1%) sinaliza oportunidades de aprimoramento do curso. Nesse sentido, a análise desses dados aponta para a importância da realização de uma autoavaliação capaz

de identificar fragilidades e implementar ações de aprimoramento que possam elevar ainda mais a qualidade do programa.

Assim, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, buscamos analisar o processo de autoavaliação de curso, com foco no acompanhamento da trajetória de discentes e egressos, investigando as lacunas e os desafios identificados. Além disso, analisamos como o Profmat-UFJF pode conduzir melhor suas ações, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento do Programa.

Com base nessa perspectiva, as questões 14, 15 e 16 do questionário foram elaboradas buscando captar as percepções dos discentes e egressos em relação aos pontos fortes, pontos fracos e proposições de melhorias na formação ofertada pelo Profmat-UFJF.

Considerando que as respostas para essas questões eram abertas e opcionais, constatamos que houve uma boa participação obtendo: 27 respostas para a questão 14 (referente aos pontos fortes do curso); 16 respostas para a questão 15 (referente aos pontos fracos) e 23 respostas para a questão 16 (proposições).

A questão 14 investiga as potencialidades do Programa: "De acordo com seus critérios de avaliação, destaque os pontos fortes do Profmat-UFJF". As respostas a essa questão, apresentadas no quadro 8, foram agrupadas levando-se em consideração os dois pontos fortes mais destacados pelos respondentes: a qualidade do corpo docente (apontado por 10 pessoas) e a qualificação profissional dos mestrandos atrelada à atualização de conteúdos/conhecimentos (também mencionado por 10 pessoas).

Quadro 8 - Grupo A - Pontos fortes do Profmat-UFJF

Respondente	Pontos fortes
A1	“Professores qualificados [...]”
A6	“Corpo docente excelente”
A16	“A qualidade do corpo docente [...]”
A33	“Dedicação dos docentes”
A2	“Conteudista, o que fortalece a base”
A3	“Qualidade no conteúdo, no material didático; professores”
A9	“Proposta de ensino”
A23	“Atualização dos conhecimentos”
A25	“[...] oportunidade de aprofundamento dos conceitos matemáticos”
A32	“Garantia de uma qualificação para profissionais da educação [...]”
A34	“Oportunidade de qualificação para professores em exercício”

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Entre os pontos positivos mais citados, destaca-se o reconhecimento, por parte dos mestrandos, da oportunidade que o curso oferece para atualizarem seus conhecimentos e investirem em sua formação acadêmica e qualificação profissional. Pela leitura do quadro 8, as declarações dos respondentes A23, A25, A32 e A34 confirmam essa percepção.

Outro ponto forte destacado pelos respondentes foi a qualidade do corpo docente. Fazendo uma análise comparativa entre as respostas a essa questão e as notas atribuídas ao quesito atuação docente - avaliado na questão 5 com 62,8% de aprovação – constatamos que a qualidade do corpo docente é amplamente positiva entre os mestrandos. No entanto, é preciso considerar que o registro de 28% de avaliações medianas (notas entre 3 e 4) na questão 5 indica oportunidades de aprimoramento.

Esses resultados sugerem que, embora a atuação docente possa ser reconhecida como um ponto forte do Profmat-UFJF, há espaço para melhorias que, além de consolidarem a qualidade já existente, podem elevar ainda mais a percepção dos mestrandos sobre o corpo docente. Outros pontos positivos mencionados foram: qualidade e estrutura da UFJF; organização; interação; dia de aulas presenciais e atuação da coordenação e da secretaria do curso.

Todos esses pontos citados compõem um panorama do Programa e valem ser analisados em um processo estruturado e contínuo de autoavaliação de curso. Conforme sugerem Leite *et al.* (2020, p. 343): “De uma autoavaliação bem executada resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico”. Esse entendimento reforça a importância da realização de uma autoavaliação de curso sob a perspectiva de discentes e egressos.

Na questão 15, foram contabilizadas 16 respostas indicando os pontos fracos do Profmat-UFJF. A grande maioria delas (12 respostas - 75% do total) apontava fragilidades que dizem respeito a aspectos acadêmicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo componentes curriculares, recursos, metodologias, além de questões didáticas e pedagógicas.

No quadro 9, transcrevemos algumas dessas respostas dadas à questão 15: “De acordo com seus critérios de avaliação, destaque os pontos fracos do Profmat-UFJF”.

Quadro 9 - Grupo A - Pontos fracos do Profmat-UFJF

Respondente	Pontos fracos – Respostas compartilhadas
A1	“[...] desproporcionalidade entre a quantidade de conteúdo e o tempo das aulas presenciais. Às vezes os professores ficam divididos entre fazer os exercícios [...] ou seguir com o conteúdo programado”.
A2	“Conteudista, ficando de lado questões didáticas”.
A5	“Falta de adequação com a educação básica”.
A6	“Aulas presenciais muito longas”.
A7	“Muito conteúdo e poucos exercícios”.
A10	“Alguns professores aparentam não ter preparado as aulas, têm dificuldade em explicar de uma forma que o discente entenda [...]”.
A11	“A ausência de indicação de livros de apoio, principalmente os da biblioteca”.
A14	“Horário das aulas e dependência do EAD para tirar dúvidas”.
A17	“Alguns professores deixam a desejar no trato e conhecimento das disciplinas que lecionam”.
A22	“As aulas ministradas no presencial não agregam muito ao conteúdo ministrado via EAD”.
A26	“Quando entrei achei que fosse aprofundar em conteúdos que são ministrados com meus alunos do ensino fundamental e médio [...] que seria algo relacionado a nossa realidade”.
A31	“[...] conteúdos fora da realidade para os nossos alunos de escolas”.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Com a leitura do quadro 9, é possível observar que algumas percepções foram compartilhadas por um grupo significativo de respondentes como, por

exemplo, a questão apontada pelo respondente A5: “Falta de adequação com a educação básica”. Esse ponto também foi destacado pelos respondentes A26 e A31 e representa uma discrepância entre as expectativas de alguns alunos ao ingressarem no curso e o conteúdo efetivamente oferecido.

No documento Avaliação Suplementar Externa do Profmat, algumas respostas dadas pelos discentes como sugestões de aprimoramento apontam para essa mesma questão: “Adequar o conteúdo do curso ao Ensino Fundamental, ao tempo disponível ou às necessidades da educação básica” (Profmat-SBM, 2013, p. 54). Essa percepção distorcida em relação ao projeto acadêmico do Profmat sugere uma possível falta de clareza quanto aos objetivos e ao foco do Programa, podendo levar a interpretações equivocadas sobre sua proposta pedagógica e curricular, como foi destacado pelo respondente A2: “Conteudista, ficando de lado questões didáticas”.

Em seus estudos, Caldato, Pavanello e Fiorentini (2016, p. 906) analisaram o projeto acadêmico e o currículo do Profmat, “adotando como referências pesquisas cujo objeto de estudo são os conhecimentos do professor que ensina Matemática”. A partir de suas análises, trazem a seguinte crítica:

[...] não existe uma vinculação estreita entre os elementos que compõem o currículo do PROFMAT, uma vez que os objetivos a que ele se propõe não se concretizam no material didático utilizado nas disciplinas, no processo de modelação do currículo pelos docentes em seu desenvolvimento em sala de aula e, tampouco, nos currículos “realizado” e “avaliado”, especialmente porque as fases do currículo do PROFMAT não se vinculam diretamente à prática do professor de Matemática da Educação Básica (Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 906).

Aprofundando nessa problemática, os autores analisaram a dimensão matemática da formação do professor de Matemática, pesquisando teorias voltadas ao conhecimento profissional para o exercício da atividade docente. O teórico Bromme (1993 *apud* Caldato, Pavanello e Fiorentini, 2016) ressalta que o aspecto central do desenvolvimento do professor de Matemática está no conhecimento da filosofia da Matemática escolar e no conhecimento pedagógico do conteúdo.

A partir das teorias estudadas, os autores destacam os seguintes aspectos sobre o conhecimento matemático do professor de Matemática que atua na docência escolar:

- a) o conhecimento matemático se configura como uma das dimensões do conhecimento do professor de Matemática [...];
- b) a dimensão matemática do conhecimento do professor de Matemática se configura como uma composição entre o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento do conteúdo. Ou seja, o professor de Matemática mobiliza, no decorrer de sua atividade profissional, tanto o conhecimento do conteúdo específico quanto o conhecimento pedagógico do conteúdo, de modo que a qualidade do ensino da Matemática está associada à mobilização, dentre outras, de ambos os conhecimentos, sendo indissociáveis na prática docente;
- c) a diferenciação entre a Matemática como objeto do trabalho do professor de Matemática na Escola Básica e a Matemática como objeto de trabalho dos matemáticos (Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 913).

Diante das críticas apontadas, é essencial retomarmos a pesquisa de Takai (2018), que analisa a proposta inicial para a recomendação do Profmat. A autora destaca que os princípios que alicerçam o desenvolvimento do Programa são centrados no aprofundamento das bases matemática, reforçando que “o aspecto pedagógico em si não é o foco do curso, pois se acredita que o professor da rede pública tenha feito licenciatura plena, isto é, tenha formação inicial com embasamento pedagógico” (Takai, 2018, p. 34).

Embora existam diferentes perspectivas sobre essa questão, é possível compreender as observações críticas trazidas pelos discentes e egressos em suas respostas a respeito de aspectos relacionados aos processos de ensino: questões didáticas, pedagógicas e curriculares. Todas essas questões podem ser traduzidas como imprecisões e lacunas no projeto acadêmico do Profmat.

Além disso, a visão imprecisa por parte de alguns discentes e egressos do curso a respeito do projeto acadêmico do Profmat parece sinalizar uma possível fragilidade nas políticas de relacionamento e de visibilidade do Programa. O desalinhamento entre a proposta pedagógica e as percepções e expectativas dos discentes sugere a necessidade de estratégias mais eficazes para apresentação do Programa aos potenciais candidatos. Nesse sentido, é importante observar o item 3.3.2 da Ficha de Avaliação Capes que orienta e examina as políticas de divulgação e transparência das atividades e atuação do Programa (Capes, 2021).

Ainda em relação aos pontos fracos, também surgiram respostas individuais, que refletem opiniões ou experiências específicas de uma única pessoa, como estas apresentadas no quadro 10:

Quadro 10 - Grupo A - Pontos fracos – respostas isoladas

Respondente	Pontos fracos
A13	“Falta de bolsa.”
A25	“Muito pouco tempo para desenvolver uma dissertação de mestrado (produto educacional) o que mais me levou a desistir do curso.”
A32	“Pouco contato dos professores com os discentes egressos. Pouco incentivo para publicações que podem impactar em uma possível continuidade do discente.”
A33	“Não haver possibilidade de aluno ouvinte”

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Como pode ser observado no quadro 10, o respondente A25 mencionou a questão do pouco tempo para desenvolver a dissertação como sendo o principal motivo que o levou a desistir do curso. Apesar de ter sido uma resposta isolada neste questionário, essa questão da falta de tempo foi apontada como principal ponto fraco pelos docentes e discentes na Avaliação Suplementar Externa do Profmat realizada em 2013:

Os pontos fracos do curso, segundo os discentes, foram os seguintes: Em primeiro lugar, a falta de tempo, incluindo nesta categoria a falta de tempo para a conclusão do TCC, a falta de tempo para o curso e para a realização de exercícios, apontada 557 vezes (26,9%), seguida pela resposta problemas com professores ou com a didática do curso (226 respostas, 10,9%) (Profmat-SBM, 2013, p. 51).

Outros dois pontos importantes foram destacados pelo respondente A32 - o pouco contato dos professores com os egressos e a falta de incentivo para publicações - e reforçam uma lacuna na manutenção do vínculo entre o Programa e seus ex-alunos. Esses aspectos ganham ainda mais relevância quando relacionados à Ficha de Avaliação da CAPES, que considera a produção intelectual de discentes e egressos como um elemento valoroso em diversos itens de sua avaliação.

Além disso, a ausência de estímulo à publicação, ao mesmo tempo que limita o potencial do egresso de contribuir para o reconhecimento do programa, enfraquece sua própria formação continuada e a projeção de sua carreira. Tendo em

vista as fragilidades apontadas e a perspectiva de melhorias para o curso, na questão 16, foi pedido que apresentassem sugestões e propostas nesse sentido: “Em sua opinião, quais mudanças e inovações poderiam ser inseridas no curso para melhorar a sua qualidade?” No quadro 11, destacamos algumas proposições elencadas:

Quadro 11 - Grupo A - Proposições

Respondente	Proposições
A1	“Rever a questão do quantitativo de aulas e o quantitativo de conteúdos. Ter um pouco da carga horária dedicada ao ensino da matemática”.
A2	“Mudar a ementa e inserir disciplinas de práticas pedagógicas”.
A3	“Usar a distância e o deslocamento do aluno até a UF como principal critério para bolsa”.
A4	“Por ser voltado ao professor do ensino fundamental II e médio acho necessário adequar os conteúdos”.
A5	“Trazer o curso para a realidade das escolas básicas”.
A6	“Aulas online, mesmo que quinzenais”.
A7	“Focar mais no Enq”.
A9	“Melhoras do material didático”.
A10	“Diminuir o foco em avaliação nas disciplinas”.
A10	“Focar mais no enq durante as disciplinas”.
A10	“Diminuir a comparação do Profmat com o mestrado acadêmico”.
A10	“Possibilitar mais disciplinas voltadas para a sala de aula de escolas públicas”.
A10	“Ter um olhar diferenciado com os discentes”.
A10	“E o principal, diminuir o conteúdo das disciplinas que vejo ser muito extenso para o tempo de curso ou então aumentar o tempo do mestrado e dividir as disciplinas”.
A11	“Uso de tecnologias na sala de aula (Geogebra, jogos, app atuais...) voltados para o Ensino e capacitação dos profissionais”.
A13	“Levar mais propostas para as escolas”.
A14	“Trabalhos interdisciplinares”.
A17	“Acredito que uma disciplina ligada a produção de artigos”.
A20	“Poderia ter um banco de aulas gravadas dos próprios professores, para que, no momento que estivéssemos estudando, tivéssemos mais essa ferramenta, pois, em muitos momentos, temos o tempo curto”.
A22	“Um suporte maior para resolução de exercícios propostos pelo livro nacional ou listas dos professores, via recursos tecnológicos e uma aula mais compatível com a realidade do professor de educação básica. E a disponibilidade de um material adicional (como provas anteriores) para preparação para provas semestrais”.
A25	“Substituir algumas disciplinas do departamento de matemática, por outras que permitam ao acadêmico criar e desenvolver um produto educacional, ou seja, o contato com o professor orientador desde o início, no meu entendimento será muito mais agregador, para o desenvolvimento da vida profissional”.
A26	“Acredito que deveria focar em atualizar a maneira de ensinar a matemática de forma mais atrativa para os alunos. Como trabalhar com software, geogebra entre outros”.

A31	“Ter um ensino voltado mais para o ensino básico. Para ter uma boa formação profissional”.
A32	“Utilização de uma plataforma, própria da UFJF, para uma melhor comunicação entre discentes e docentes. Esta plataforma poderia integrar os programas de pós graduação em matemática da ufjf. Seria uma oportunidade para trocas entre os programas”.
A33	“Interação com os cursos das demais universidades da região”.
A35	“Motivação por parte dos professores”.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Como pode ser observado no quadro 11, grande parcela das proposições apresentadas está diretamente vinculada às fragilidades identificadas na questão anterior. As respostas dadas à questão 16 concentraram-se, em sua maioria, em aspectos relacionados às práticas de ensino, metodologias, recursos utilizados, conteúdos disciplinares, questões didáticas e pedagógicas.

Logo, ao cruzarmos as informações obtidas, observa-se que os pontos fracos elencados na questão 15 reaparecem na questão 16 como sugestões e propostas de melhoria, demonstrando que essas preocupações e demandas dos discentes e egressos aparecem de forma recorrente. Em vista disso, é importante retomar os estudos de Caldatto, Pavanello e Fiorentini (2016), que se debruçaram sobre o projeto acadêmico do Profmat. Os autores argumentam que a formação ofertada pelo Programa não atende satisfatoriamente aos objetivos pretendidos “porque ignora que a Matemática escolar é de outra natureza” (Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 924).

Em suas pesquisas, constataram forte desarticulação entre as fases que compõem o currículo do Profmat, descritas por Sacristán (1998 *apud* Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016), como: currículo proposto; currículo apresentado aos professores; currículo moldado pelos professores; currículo realizado e currículo avaliado. No que concerne à fase currículo avaliado, os pesquisadores perceberam que:

[...] ela objetiva apenas uma formação técnica e formal do mestrando, pois enfatiza e explora os procedimentos relativos à resolução de exercícios e às demonstrações matemáticas sem vinculá-las à prática do professor de Matemática da Educação Básica (Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 923).

Os autores afirmam que os objetivos anunciados pelo Programa não se materializam, nem se evidenciam, nas linhas de pesquisa, nem no material didático utilizado nas disciplinas, tampouco no currículo moldados pelos professores, e concluem que:

[...] o processo formativo privilegiado pelo PROFMAT é, na verdade, um processo descontínuo de formação do professor de Matemática, pois pressupõe, de um lado, que ele é capaz de garantir a qualificação do professor de Matemática, promovendo apenas uma formação matemática técnica e formal desconectada da formação didático-pedagógica e da atividade complexa de ensinar e aprender Matemática com alunos com diferentes níveis cognitivos e culturais (Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 924).

Sob essa ótica, mais uma vez, destaca-se a importância da prática de uma autoavaliação de curso, utilizando todos esses dados e informações para diagnosticar a realidade existente, identificar e analisar pontos de ajuste, corrigir rotas e implementar ações de melhoria. De acordo com a Capes (2019b), com a prática da autoavaliação, os PPGs têm a oportunidade de colocar em ação o elementar processo de identificar potencialidades, assim como reconhecer fragilidades nos programas e planejar oportunidades e metas.

3.5.1.3 Importância e Impacto do curso

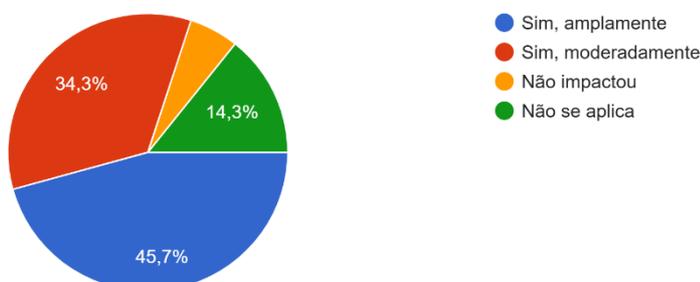
Na terceira parte do questionário, denominada “Importância e Impacto do curso”, composta por quatro perguntas, buscou-se verificar de que maneira a formação ofertada pelo Profmat impactou a vida profissional do mestrando.

Esse eixo está alinhado ao item 2.3 da Ficha de Avaliação Capes que trata do “Destino, atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação recebida”. Esse quesito evidencia a preocupação da Capes em avaliar o destino e a atuação do egresso na melhoria do ensino básico de sua escola e região. Além disso, no item 2.3.1, a Capes aponta indicadores relevantes para o acompanhamento de egressos, como a qualidade da formação recebida, mudanças de postura como profissional e avanços na carreira (Capes, 2021).

A primeira questão deste eixo trouxe a seguinte pergunta: “A formação que você recebeu do Profmat gerou impacto positivo em sua prática docente?”. As respostas a essa questão foram organizadas no gráfico 8:

Gráfico 8 - Grupo A – Impacto na atuação docente

A formação que você recebeu do PROFMAT gerou impacto positivo em sua prática docente?
35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

É possível observar que 45,7% dos respondentes afirmaram que a formação recebida impactou amplamente sua prática docente e 34,3% apontaram impacto moderado, somando 80% de respostas positivas. Outros 14,3% indicaram não ter condições de avaliar, marcando “Não se aplica”, e somente dois respondentes disseram não ter observado impacto.

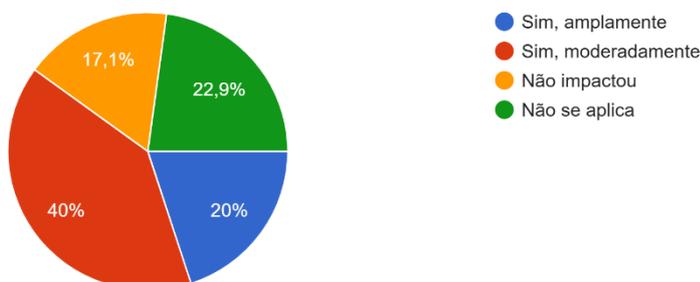
Esses dados demonstram que o Programa apresenta resultados positivos na qualificação de seus egressos para o exercício da docência em Matemática. Esse desempenho ganha ainda mais relevância ao atender às diretrizes da Ficha de Avaliação Capes, especialmente o quesito 3.2.2 que avalia “Práticas relevantes que implicaram impacto pedagógico na escola” (Capes, 2021).

No que diz respeito à percepção quanto ao impacto social do programa, na questão 2 deste eixo, foi questionado aos mestrandos se a formação recebida durante o curso gerou impacto positivo no desempenho de seus alunos da Educação Básica. O gráfico 9 ilustra os registros obtidos:

Gráfico 9 - Grupo A – Impacto na Educação Básica

A formação que você recebeu do PROFMAT gerou impacto positivo no desempenho de seus alunos?

35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados (2025).

Conforme ilustrado no gráfico 9, 60% dos respondentes disseram ter observado impacto positivo no desempenho de seus alunos, sendo que 40% marcaram “Sim, moderadamente” e 20%, “Sim, amplamente”.

Por meio dessa questão, buscamos analisar como a qualificação profissional dos mestrados pode gerar impacto social. Nesse caso, seria desejável que os docentes da Educação Básica, estando mais bem qualificados, garantissem melhor desempenho dos estudantes. De acordo com o parecer emitido para o Profmat no Relatório do Seminário de Meio Termo dos Mestrados Profissionais, existe uma dificuldade neste ponto:

Em princípio, constata-se um paradoxo: por um lado, o Brasil chegou à elite mundial da matemática, produzindo cerca de 2,35% dos artigos publicados da área. Por outro lado, no último Pisa (*Programme International for Student Assessment*) realizado em 2015 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil ficou na 65ª posição entre os 70 países avaliados. Observa-se que 70% dos discentes avaliados, com idade de 15 e 16 anos, não alcançaram nível básico da avaliação em Matemática (nível 2 de uma escala que vai até 6). Tendo presente, que tal discrepância foi o principal impulsionador para a concepção e a implementação do Profmat, seria desejável uma melhora nos resultados do Pisa, o que evidenciaria concretamente o impacto do Profmat no aprendizado da matemática no Ensino Básico (Capes, 2019d).

Ao final do Relatório, a comissão que integra o Seminário de Meio Termo apresenta algumas recomendações como forma de induzir práticas e ações que podem contribuir para o avanço qualitativo dos programas e, conseqüentemente, melhorar o impacto social dos Mestrados Profissionais. Dentre essas recomendações, destacamos:

- Inserir de forma efetiva o item 1.3 da Ficha de Avaliação – o planejamento estratégico do Programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística, bem como o item 1.4 da mesma ficha, isto é, os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do Programa, com foco na formação discente e produção intelectual.
- Implantar mecanismos para atender ao item 2.3 da Ficha de Avaliação – destino, atuação e avaliação dos egressos do Programa em relação à formação recebida (Capes, 2019d).

Tais recomendações, além de reforçarem a importância dos processos de acompanhamento de egressos e de autoavaliação de curso, estão diretamente alinhadas às análises de Dias Sobrinho que colocam a formação discente como objeto central dos processos avaliativos. O autor alerta que o foco principal em qualquer processo educacional deve ser a formação: “[...] nunca perder de vista a finalidade da educação e, portanto, a finalidade da própria avaliação da educação, que é a formação” (Dias Sobrinho, 2005, p. 148).

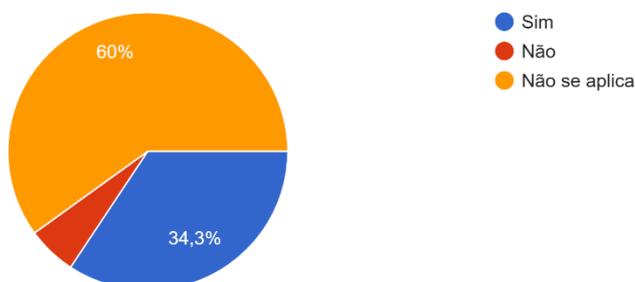
Nesse cenário, os resultados da questão 2 indicam que, mesmo havendo a percepção, por parte dos respondentes, de um impacto positivo no desempenho de seus alunos, esse efeito não é observado nos indicadores nacionais de desempenho em Matemática, como o Pisa. Essa constatação sinaliza uma lacuna entre a formação ofertada pelo Profmat e os desafios enfrentados no Ensino Básico, o que reforça a necessidade de articulação mais eficaz entre a qualificação docente e estratégias pedagógicas que promovam avanços concretos no aprendizado matemático dos estudantes.

Já a terceira pergunta deste eixo trouxe um questionamento referente à aplicabilidade do trabalho dissertativo do mestrando em seu ambiente profissional: “Em relação ao seu TCC, você teve apoio para implementação em sua instituição de trabalho?”. O gráfico 10 evidencia o resultado das respostas.

Gráfico 10 - Grupo A – Aplicação do TCC

Em relação a seu Trabalho de Conclusão de Curso, você teve apoio para implementação em sua instituição de trabalho?

35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados (2025).

Nesse quesito, somente 12 pessoas (34,3%) disseram ter obtido apoio para implementação, ao passo que a maioria (60%) marcou “Não se aplica”. Diante desses números, é possível verificar a necessidade de uma melhor investigação quanto à questão da produção e da aplicabilidade dos Trabalhos de Conclusão de Curso pelos titulados em seus ambientes profissionais. Esses dados podem representar uma lacuna do Profmat-UFJF, relacionada ao impacto da produção intelectual dos egressos.

Em seus estudos, Machado, Ennafaa e Lorenzini (2016, p. 623) discutem os limites da noção de impacto da pesquisa de mestres e doutores e concluem que “há pouco aproveitamento dos resultados das suas teses e dissertações no espaço de trabalho e baixa contribuição para a sociedade, caracterizando desperdício de recursos públicos”. Os argumentos apresentados pelos autores “buscam evidenciar a necessidade de se pensar o impacto das pesquisas como repercussão social, real”. Nesse sentido, ressaltam que:

Podemos, inclusive, pensar que faz parte da ética em pesquisa ocupar-se e preocupar-se com os destinos dos resultados que produzimos, não bastando torná-los públicos para toda e qualquer aplicação. Esta questão poderia fazer parte das temáticas que merecem ser debatidas nas comunidades científicas locais (Machado; Ennaffa; Lorenzini, 2016, p. 638).

Além disso, esses aspectos são avaliados pela Capes, por meio de alguns itens da Ficha de Avaliação, de modo que o Programa deve examiná-los

cuidadosamente. O item 2.1 trata da qualidade e da adequação das dissertações e aponta critérios que devem ser considerados nessa avaliação: vinculação às linhas de pesquisa, projetos e objetivos do Programa; grau de inovação do trabalho e aplicabilidades dos produtos diretamente vinculados ao trabalho de conclusão (Capes, 2021).

É importante destacar o comentário do respondente A25 - egresso desligado antes de dois meses de aulas - quando afirma que, ao ingressar no curso, esperava aplicar e aperfeiçoar um produto educacional alinhado à sua prática, mas percebeu que a dinâmica do Profmat não proporcionaria tempo ou recursos adequados para isso. Em suas palavras, diz que:

[...] só teria acesso ao professor orientador praticamente no final do curso e isso me desmotivou, queria desenvolver um produto educacional que pudesse agregar à minha prática profissional e entendo que pelo menos 2 anos seriam suficientes para aperfeiçoar (Respondente A25, 2025).

Assim, não tendo suas principais expectativas atendidas, optou por desistir do curso. Essa situação reflete uma necessidade de reavaliar o alinhamento entre o modelo de orientação, o desenvolvimento do produto educacional e sua aplicabilidade prática com os objetivos da Capes. De acordo com o item 3.1.1 da Ficha de Avaliação Capes:

Os produtos serão avaliados segundo a sua aplicabilidade e caráter inovador, bem como será analisada a atuação do Programa nos contextos local, regional e nacional, considerando os impactos científico, tecnológico e educacional associados, tendo em vista a natureza do Programa. Por exemplo, o impacto e o caráter inovador da produção intelectual dos egressos (Capes, 2021).

Desse modo, a avaliação observará o vínculo do produto com as linhas de pesquisa, área de concentração, projetos e objetivos do Programa. Nesse sentido, considerando que a maioria dos respondentes marcou a opção “Não se aplica” nesta questão, compreendemos que esse dado revela um ponto que merece ser examinado com atenção.

Cabe aqui lembrar que, conforme apontado no capítulo 2, o Colegiado do curso já havia aprovado - em reunião do dia 5 de dezembro de 2022 - uma medida para enfrentar essa questão: ficou estabelecido que as dissertações defendidas

devem apresentar um produto final, anexo ao texto principal, que possa ser aplicado em sala de aula como um roteiro de atividades, uma proposta de trabalho, um caderno de exercícios, entre outros (UFJF, 2022d).

No entanto, compreendemos que, embora já tenham sido adotadas ações para alinhar os trabalhos de conclusão de curso (TCCs) a esses critérios, os resultados dessa questão demonstraram que a maioria dos respondentes considera esse item como “não aplicável”. Esse dado indica que ainda há uma lacuna a ser analisada com mais profundidade em um processo de autoavaliação de curso.

Tal constatação reforça a importância de monitorar os egressos, desenvolver estratégias que potencializem a aplicabilidade dos produtos educacionais e fortalecer a relação entre a qualificação profissional dos mestrandos e sua contribuição efetiva para o ambiente escolar do ensino básico.

3.5.1.4 Ações de interação – Programa/discentes/egressos

Considerando os propósitos desta pesquisa, relacionados ao acompanhamento de discentes e egressos do Profmat-UFJF, compreendemos que uma interação eficaz entre o Programa e seus participantes é essencial para o desenvolvimento de uma política de relacionamento sólida. Nesse sentido, os estudos de Cabral, Silva e Pacheco (2016, p. 160) trazem a seguinte reflexão: “[...] ainda que o afastamento entre o ex-aluno e universidade seja permanente, é fato que o vínculo entre estes permanece ao longo da vida e não se rompe jamais”.

Fundamentada nessa perspectiva, a construção de uma política de relacionamento consistente e duradoura é indispensável para implementação de uma sistemática eficiente de monitoramento de discentes e egressos, foco central deste estudo.

Com base nesse entendimento, a quarta parte do questionário destinou-se a investigar a percepção do respondente quanto à interação existente entre os diversos atores envolvidos tanto durante seu processo formativo quanto após seu desligamento do curso. Buscamos compreender os principais desafios para o estabelecimento e a manutenção de canais de comunicação que assegurem uma boa interação entre o Programa, seus discentes e egressos.

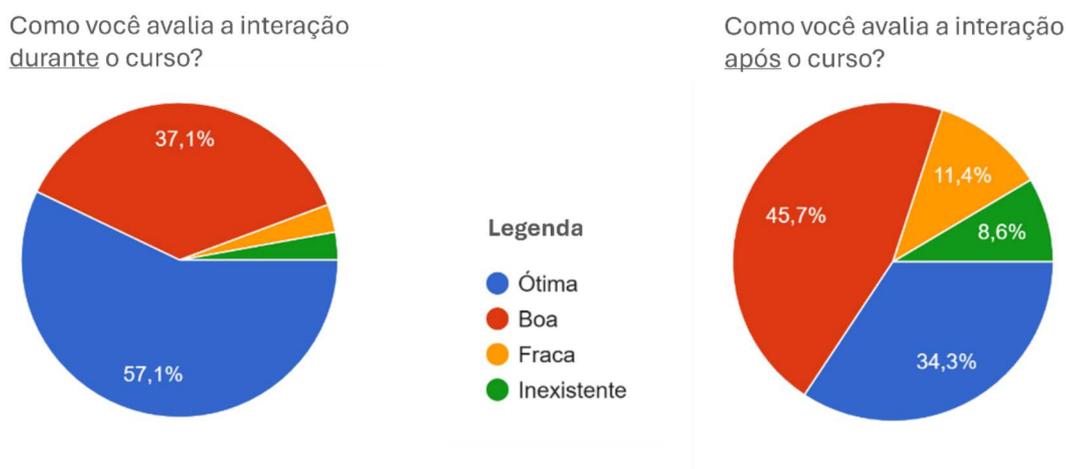
Como mencionado no capítulo 2, é possível que exista uma falta de conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância desses canais, essenciais tanto para o monitoramento de discentes e egressos quanto para a avaliação do programa. Além disso, dentro deste contexto de análise, é preciso considerar o item 2.3.2 da Ficha de Avaliação Capes, que aponta a necessidade de os programas criarem mecanismos e estratégias para acompanhamento dos egressos (Capes, 2021).

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma política de relacionamento bem estruturada pode ser considerado uma estratégia importante, pois, além de facilitar a coleta e atualização de dados e informações sobre os egressos, também promove uma proximidade com a comunidade acadêmica e a manutenção de vínculos ao longo do tempo. Diante dessa perspectiva analítica, é importante retomar a primeira questão do eixo 1, que aborda o perfil dos egressos, destacando uma baixa participação dos ex-alunos que não concluíram o curso nesta pesquisa de campo: dos 38 egressos não titulados, apenas 10 responderam ao questionário. Esses números sinalizam uma fragilidade do programa no que se refere ao relacionamento e à comunicação com os mestrandos após o desligamento do curso, indicando a necessidade de ações específicas para reverter esse cenário.

A esse respeito, os estudos de Saul (2002, p. 103) reforçam que a autoavaliação desempenha um papel crucial ao “estimular uma participação efetiva [...]” e “criar condições que ampliem o vínculo de compromisso com o Programa”. Assim, reforça-se a importância de estratégias voltadas para o engajamento e a interação contínua com discentes e egressos, fundamentais para a construção de uma política de relacionamento consistente e duradoura.

Nas duas primeiras questões deste eixo de análise, os respondentes deveriam avaliar a interação e a comunicação entre a coordenação, secretaria, professores e estudantes durante e após o curso. No que se refere à interação, a figura 4 apresenta dois gráficos comparativos com as percepções dos respondentes.

Figura 4 - Grupo A – Gráficos comparativos - Interação durante e após o curso



Fonte: Elaboração própria a partir dos gráficos gerados via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

Comparando os dois gráficos, é possível observar que a interação é maior durante o curso do que após a saída do mestrando: o conceito “Ótima” diminui de 57,1% para 34,3% com a mudança no *status* da matrícula do aluno (de “ativa” para “concluída” ou “cancelada/desligado”), indicando uma queda no engajamento. Ao mesmo tempo, verificamos que a interação após o curso teve 20% de avaliações como “Fraca” e “Inexistente”, o que atesta uma fragilidade na interação com os egressos.

A questão seguinte reforça esse padrão: perguntados se continuam acompanhando os eventos e/ou ações promovidos pelo Programa após o desligamento ou a conclusão do curso, ou seja, findo o vínculo com o Profmat-UFJF, 51,4% afirmaram que sim, ao passo que 48,6% dos respondentes afirmaram não mais acompanhar as notícias sobre eventos e ações promovidos pelo Programa.

Esses dados revelam a necessidade de atenção às condições de comunicação e relacionamento do Programa com seus ex-alunos, sugerindo a importância de implementação de ações que mobilizem uma interação mais eficaz. Fortalecer esse elo com os egressos, além de solidificar uma política de relacionamento do Programa, contribui para a formação de uma comunidade acadêmica mais coesa e ativa.

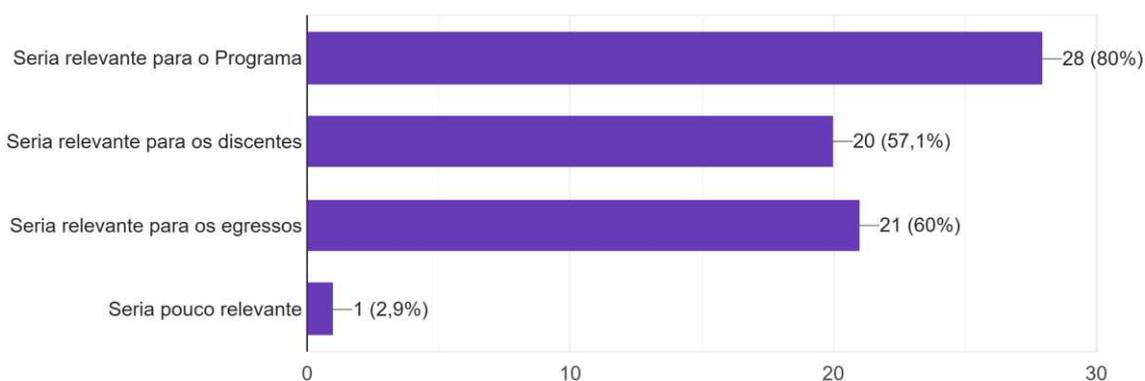
Nesse contexto, os argumentos de Dias Sobrinho (2005) reforçam essa concepção, destacando que a avaliação participativa é essencial para a dinamização

da educação por meio de conhecimentos construídos de forma coletiva e de compromissos comuns bem fundamentados.

Esse argumento pode ser corroborado pelos dados obtidos com a pergunta 8 deste eixo, que apresentou o seguinte questionamento: “Em sua opinião, seria relevante estabelecer uma comunicação/interação regular e contínua entre o Programa, os discentes e os egressos do PROFMAT?”. Conforme as respostas organizadas no gráfico 11:

Gráfico 11 - Grupo A – Relevância da comunicação e interação

Em sua opinião, seria relevante estabelecer uma comunicação/interação regular e contínua entre o Programa, os discentes e os egressos do PROFMAT...pode selecionar mais de uma opção de resposta.
35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados (2025).

É possível observar que 80% afirmaram que seria relevante para o Programa manter uma comunicação/interação regular e contínua, 57,1% que seria relevante para os discentes e 60% que seria relevante para os egressos. Somente uma pessoa marcou que seria pouco relevante. Esses dados refletem o reconhecimento da importância de uma boa interação, além de sinalizarem certa intenção dos respondentes em fortalecer os vínculos com o programa e, conseqüentemente, com a instituição.

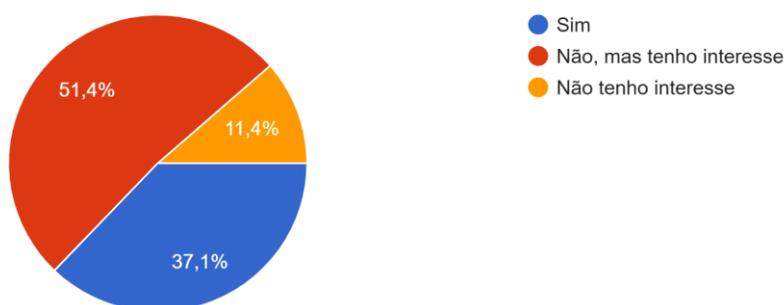
Esse resultado dialoga com os estudos de Cabral, Silva e Pacheco (2016), que analisaram os portais de egressos como uma ferramenta a ser utilizada para consolidar o relacionamento entre as universidades e seus egressos. Segundo os autores, “os ex-alunos são parte permanente das IES e constituem o ativo mais

importante para estas, pois podem proporcionar valiosas contribuições à qualidade dos cursos e à formação dos estudantes atuais” (Cabral; Silva; Pacheco, 2016, p. 158). Assim, a relevância atribuída pelos respondentes à interação contínua entre Programa, discentes e egressos reforça o potencial de iniciativas voltadas à consolidação dessas relações para fortalecer o impacto institucional e acadêmico do curso.

As respostas a outras duas indagações deste eixo validam essas informações. Uma questão investigou o grau de interesse dos discentes e egressos em relação às ações e informações do Programa: 25 respondentes (71,4%) declararam ter muito interesse. Outra questão abordou a participação em eventos acadêmicos relacionados ao Profmat, e os resultados podem ser vistos no gráfico 12:

Gráfico 12 - Grupo A – Participação em eventos

Você participou de algum evento acadêmico relacionado ao Profmat durante e/ou após o curso?
35 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

Examinando esses dados, é possível fazer uma análise bastante positiva, visto que a grande maioria dos respondentes demonstra interesse na participação em eventos: 37,1% dos respondentes afirmaram já ter participado de algum evento e 51,4% responderam ter interesse em participar. Esses números indicam que há um público expressivo que ainda pode ser mobilizado.

Esse cenário representa uma potencialidade para o Profmat-UFJF, revelando uma oportunidade significativa de expansão e fortalecimento das ações do

Programa, ampliando sua visibilidade, impacto acadêmico e sua política de relacionamento com discentes e egressos.

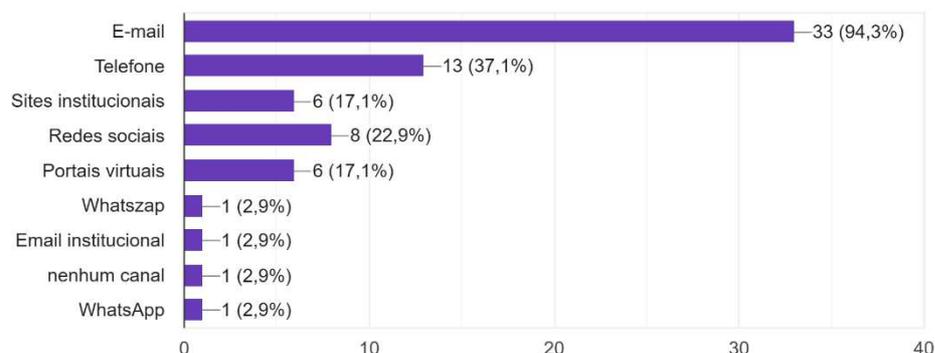
Ao mesmo tempo, cabe aqui destacar novamente o item 3.3.2 da Ficha de Avaliação Capes, que aborda a visibilidade do Programa trazendo a seguinte orientação: “Políticas de divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa” (Capes, 2021). Nesse sentido, considerando o grande interesse dos mestrandos tanto na comunicação com o Programa quanto na participação em eventos, a questão da visibilidade torna-se fundamental e representa um ponto que é importante ser revisto e aperfeiçoado continuamente.

Perguntados sobre os canais de comunicação pelos quais teriam preferência para manter contato com o Programa, a alternativa mais selecionada foi o *e-mail* (94,3%), seguido por telefone (37,1%) e redes sociais (22,9%). Alguns indicaram *sites* institucionais e portais virtuais, ambos selecionados por 17,1% dos respondentes.

Gráfico 13 - Grupo A – Canais de comunicação e interação

Por qual canal você teria preferência em manter contato com o Profmat-UFJF? Nesta questão você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa.

35 respostas



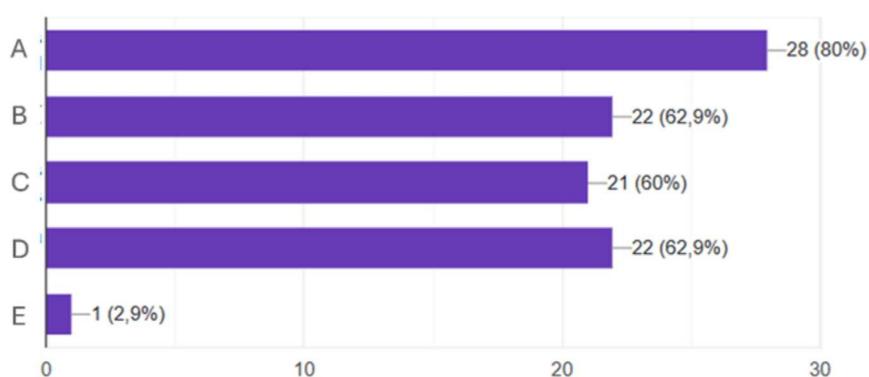
Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo A (2025).

Em relação à atualização de seus canais de contato na secretaria do curso, 24 respondentes (68,6%) afirmaram que mantêm seus dados sempre atualizados, enquanto 11 (31,4%) indicaram que não. Nesta questão, cabe destacar que, do total de 78 *e-mails* enviados aos discentes e egressos desta pesquisa de campo, apenas 6 foram devolvidos automaticamente devido a endereços inválidos ou desativados.

No entanto, ainda que esse dado represente um ponto positivo para o Programa, o total de participações nos questionários aplicados ao grupo A — com retorno de apenas 35 pessoas, dos 78 convites enviados — não permite uma conclusão definitiva sobre a eficácia plena deste canal de comunicação. A taxa de resposta limitada aponta para a influência de outros fatores que podem restringir a efetividade na interação com a comunidade acadêmica.

Com o objetivo de mapear estratégias que os participantes considerem mais atraentes para uma boa política de relacionamento com o Programa, a última questão deste eixo trouxe o seguinte enunciado: “Visando estreitar e consolidar o relacionamento entre o Programa, discentes e egressos, aponte as alternativas que considere mais adequadas e interessantes” – cujas respostas estão sintetizadas no gráfico 14:

Gráfico 14 - Grupo A – Estratégias de interação



- A) Eventos acadêmicos presenciais em nível local e nacional
- B) Encontros presenciais de ex-alunos na UFJF
- C) Eventos e/ou encontros remotos em ambientes/canais virtuais
- D) Portais virtuais destinados à formação de rede de contatos e compartilhamento de informações e experiências entre egressos, discentes e docentes do programa.
- E) Outro

Fonte: Elaboração própria com base no gráfico gerado via *Google Forms* (2025).

Entre as alternativas sugeridas, a opção “Eventos acadêmicos presenciais em nível local e nacional” foi a que obteve o maior índice de aprovação: 80% dos respondentes selecionaram essa opção. As outras três opções de respostas também obtiveram boa aceitação, com cerca de 60% de aprovação. Esses resultados oferecem diretrizes para o planejamento de ações futuras.

Além disso, indicam um importante potencial para criação de espaços de interação na comunidade acadêmica promovendo o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, o fortalecimento de vínculos e a valorização da formação e da qualificação profissional. Nesse sentido, surge a oportunidade de o Programa se posicionar como um núcleo ativo que responde à necessidade de manter uma interação dinâmica e contínua, alinhada às expectativas de discentes e egressos.

Tendo em vista que a Ficha de Avaliação da CAPES destaca a importância da adoção de mecanismos e estratégias eficientes para o monitoramento dos egressos, torna-se claro que é fundamental fortalecer o vínculo entre os ex-alunos e as instituições onde se formaram. Conforme apontado por Santos *et al.* (2017), essa é uma tarefa desafiadora, sendo essencial, nesse processo, sensibilizar os egressos quanto à importância de manter um relacionamento contínuo com a instituição. Nesse contexto, a boa aprovação dos respondentes nesta questão demonstra que essas iniciativas são estratégias interessantes para incentivar a proximidade e o engajamento dos egressos com a comunidade acadêmica.

Ao final do questionário, foi aberto um espaço para que os respondentes pudessem inserir comentários adicionais, críticas e sugestões. Dos 35 participantes, somente 6 pessoas responderam a essa questão. O respondente A35 (egresso desligado sem titulação) ponderou que essa foi a primeira vez que teve oportunidade de contato com o Profmat-UFJF desde que se desligou do curso há quatro anos. Esse comentário indica que não há uma comunicação frequente ou iniciativas consistentes para manter o vínculo, refletindo uma falha na estratégia de relacionamento do curso com seus egressos e evidenciando uma fragilidade no acompanhamento e no engajamento com os ex-alunos após a conclusão do curso.

Outros dois respondentes retomaram, em seus comentários, as seguintes questões: “[...] os conteúdos abordados, em sua maioria, não são ministrados na educação básica de matemática” (Respondente A26, 2025) e “Acredito que através de pesquisas iguais a sua o Profmat pode se tornar um mestrado realmente voltado para professores de escolas públicas, levando em conta nossa realidade” (Respondente A10, 2025).

O respondente A31 - egresso desligado sem titulação - manifestou que, mesmo tendo desistido do curso em 2017, pretende voltar para realizar “um sonho

que ainda não foi concretizado” (Respondente A31, 2025). O respondente A32 - egresso titulado pelo Profmat-UFJF - sugeriu “realizar incentivos à pesquisa no âmbito educacional” (Respondente A32, 2025).

Todos esses comentários reforçam a importância de criar mecanismos e estratégias de relacionamento contínuo, como canais interativos, portais de egressos, eventos presenciais e virtuais, convites para encontros, palestras ou participação em pesquisas, entre outras. Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, relativos à condução da autoavaliação de curso pelo Profmat-UFJF sob a perspectiva de seus discentes e egressos, entendemos que o desenvolvimento de uma política de relacionamento formalizada e consistente é fundamental para o Programa. A ausência de práticas nessa direção ressalta a necessidade de adoção de estratégias para fortalecer o vínculo entre o curso, seus discentes e seus egressos.

Nesse cenário, os estudos de Santos *et al.* (2017) nos levam a uma interessante reflexão. A pesquisa ressalta a importância de ações estruturadas para o acompanhamento de egressos e destaca o impacto positivo do contato com ex-alunos. Segundo os autores, os egressos demonstraram grande satisfação ao serem procurados para participarem de sua pesquisa, evidenciando que iniciativas simples, mas intencionais, podem gerar engajamento e fortalecer a relação com a instituição, o que contribui muito para o monitoramento pretendido.

Ao finalizar esta seção, o quadro 12 apresenta uma síntese dos principais pontos fortes e pontos fracos observados na análise dos dados produzidos a partir dos questionários aplicados aos discentes e egressos participantes da pesquisa:

Quadro 12 - Grupo A – Pontos Fortes e Pontos Fracos

Pontos Fortes	Pontos Fracos
1. Qualidade do corpo docente.	1. Evasão elevada no Programa.
2. Qualidade da formação ofertada.	2. Lacunas na política de relacionamento com discentes e egressos do curso.
3. Atualização e aprofundamento na formação acadêmica.	3. Limitações no projeto acadêmico do Profmat: descompasso entre as propostas curriculares e pedagógicas e os objetivos do Programa.
4. Capacitação profissional.	4. Distribuição limitada de bolsas de estudos.
5. Alto interesse dos discentes e egressos em participar ativamente e estabelecer interação mais próxima com o Programa.	5. Tempo prolongado para titulação.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo A (2025).

Esses pontos, assim como algumas questões analisadas neste eixo, serão retomados na próxima seção, em paralelo à análise dos questionários aplicados ao grupo B, constituindo uma síntese dos resultados obtidos nesta pesquisa, utilizada como a principal referência para a elaboração da proposta de ação apresentada no capítulo propositivo.

3.5.2 Autoavaliação e Monitoramento: análise baseada no questionário aplicado ao grupo B – Docentes do Profmat-UFJF

O questionário referente ao grupo B foi destinado ao corpo docente do Profmat-UFJF, cujo quadro era composto por 9 professores permanentes na ocasião desta pesquisa de campo, realizada em outubro de 2024. Do total de 9 questionários enviados, obtivemos o retorno de 8 professores, alcançando, assim, excelente participação.

O questionário apresenta 20 questões distribuídas em duas partes: autoavaliação e monitoramento de discentes e egressos, correspondentes a dois eixos estudados no referencial teórico que fundamenta este trabalho. A análise dos dados e informações pertinentes a esse grupo foi conduzida com base nesses dois eixos analíticos, além do eixo referente à gestão participativa, que permeou diversas questões abordadas.

Nesta seção, em citações referentes aos docentes do grupo B, os respondentes são designados pela letra “B” seguida pelo número atribuído a cada um dos respondentes de acordo com a ordem numérica de respostas recebidas.

3.5.2.1 Autoavaliação do Profmat-UFJF

Este primeiro eixo de análise é correspondente à parte I do questionário, intitulada “Autoavaliação do Profmat-UFJF”, aplicado ao grupo B. A primeira questão deste eixo tinha como objetivo captar a visão dos docentes sobre a importância da autoavaliação de curso no âmbito do Profmat-UFJF, com o seguinte enunciado: “Em sua opinião, a realização de um processo de autoavaliação de curso, no âmbito do Profmat-UFJF é...”.

Como opções de respostas, foram indicadas três alternativas: “Indispensável”, “Importante” ou “Não é necessário”. De acordo com os dados obtidos, as respostas selecionadas mostram que os docentes reconhecem a importância da AA: dos 8 respondentes, 4 consideram o processo indispensável e outros 4 classificaram como importante. Não houve registros de respostas indicando que a autoavaliação seria desnecessária, o que demonstra a valorização dessa prática entre os docentes.

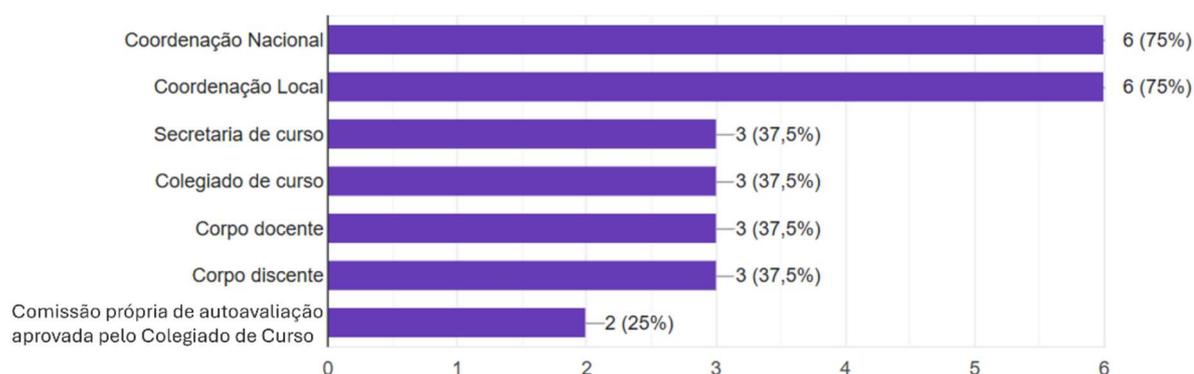
Mesmo havendo um processo de AA complementar já realizado pela SBM a nível nacional, é importante ressaltar esse reconhecimento dos docentes sobre a relevância de uma prática de AA interna, no âmbito local do Profmat-UFJF. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da Capes e às discussões presentes na literatura que enfatizam a prática de avaliações internas, que conferem protagonismo à comunidade acadêmica local e a seus diversos atores.

Saul (2002) observa que, embora a autoavaliação tenha sido inicialmente contestada por falta de objetividade na avaliação, essa prática passou a ser discutida e proposta como um caminho que compõe, ao lado da avaliação externa, um modelo valioso para o aperfeiçoamento dos programas. Nessa mesma perspectiva, Takai (2018) enfatiza que, embora a avaliação periódica da Capes seja útil para avaliar o Profmat como projeto de política pública, ela não deve ser vista como uma ferramenta única e suficiente para esse propósito.

A segunda questão foi direcionada a investigar a opinião dos docentes sobre a gestão de um processo de AA de curso. A pergunta formulada foi: “Em sua

opinião, a quem deve ser atribuída a responsabilidade pela gestão e execução de um processo de autoavaliação do Proformat-UFJF?”. Nesta questão, os respondentes poderiam selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. O gráfico 15 expõe os resultados obtidos.

Gráfico 15 - Grupo B - Gestão e execução da autoavaliação de curso



Fonte: Elaboração própria com base no gráfico gerado via *Google Forms* (2025).

Com a leitura do gráfico 15, constatamos que a maioria das respostas está concentrada na Coordenação Nacional e na Coordenação Local como principais responsáveis pela gestão e execução do processo de autoavaliação: 6 votos cada uma. No entanto, é importante destacar que todas as outras alternativas também foram selecionadas: Secretaria de Curso, Colegiado de Curso, Corpo Docente e Corpo Discente, cada uma com 3 votos. Além dessas, a opção Comissão Própria de Autoavaliação obteve 2 votos.

Esses resultados apontam para um modelo de gestão compartilhada no qual a responsabilidade deve ser distribuída entre todos os atores. Essa perspectiva, expressa pelos docentes do curso, sugere o reconhecimento da importância de um trabalho coletivo envolvendo coordenações, corpo docente, corpo discente e instâncias institucionais.

A análise dessa questão dialoga com Lück (2011) que, em suas pesquisas, estudou sobre a gestão participativa nas escolas. Segundo a autora, o conceito de gestão carrega, em si, a ideia de participação. Nessa concepção, o trabalho conjunto e colaborativo entre as pessoas é inerente à gestão, configurando-se como um processo de mobilização dos sujeitos envolvidos em todas as ações que, por meio de uma participação colaborativa, promova a conquista dos objetivos pretendidos e abraçados por todos.

Com base nessa concepção de gestão participativa, a Capes (2019b) destaca que, conforme referenciado na literatura, a apropriação dos resultados da AA é mais eficaz quando resulta de um trabalho colaborativo. Esse entendimento é corroborado por autores como Leite *et al.* (2020) que reconhecem que a autoavaliação, por si só, não promove mudanças, se não for fruto de um trabalho coletivo. De forma complementar, Andriola, Araújo e Nogueira (2017) ressaltam que a autoavaliação institucional deve garantir a participação de todos os integrantes da comunidade acadêmica, incluindo discentes, egressos, docentes, gestores e técnicos-administrativos.

A questão 3 tinha como objetivo verificar o conhecimento e envolvimento dos docentes em relação às ações voltadas para autoavaliação de curso, a partir do seguinte questionamento: “Você saberia dizer quais são as atuais ações do Profmat-UFJF voltadas para a autoavaliação do curso?”. Dos 8 respondentes, 5 marcaram não conhecer nenhuma ação e 3 disseram conhecer poucas ações. Não houve nenhum registro de resposta positiva que indicasse pleno conhecimento. Esses dados suscitam duas reflexões: a probabilidade de um número reduzido de ações voltadas para a autoavaliação e o baixo nível de envolvimento do corpo docente nesse processo.

Dias Sobrinho (2005) apresenta um importante argumento para análise dessa questão ao afirmar que nenhuma transformação pode ocorrer em educação se for impulsionada somente por instrumentos legais ou burocráticos. Segundo o autor, é fundamental haver adesão e comprometimento dos sujeitos envolvidos, pois, quanto mais ampla e organizada for a participação, maior será a utilidade e o sucesso da avaliação.

A partir desse entendimento, faz-se necessário aprimorar o processo de AA no Profmat-UFJF em dois aspectos: a expansão de ações voltadas para essa prática e o envolvimento do corpo docente nesse processo. Assim, desenvolver estratégias que promovam maior engajamento é essencial para consolidar a autoavaliação como uma ferramenta efetiva de mudança e inovação.

Nessa perspectiva, é importante retomar os estudos de Andriola, Araújo e Nogueira (2017), que discutem a incorporação da autoavaliação como uma prática cotidiana que deve ser internalizada no ambiente institucional. Segundo os autores, a autoavaliação não deve ser realizada de forma fragmentada ou ocasional; ao

contrário, deve ser um processo constante e permanente, criando uma cultura avaliativa, essencial tanto para o enfrentamento das fragilidades observadas nessa questão quanto para o contínuo aprimoramento do curso.

Considerando que, nesta dissertação, o foco da autoavaliação está direcionado, especialmente, ao monitoramento de discentes e egressos, a pergunta 4 buscou investigar se os docentes consideram relevante realizar a análise das trajetórias acadêmica e profissional dos mestrandos. Do total de 8 respostas, 4 consideram essa análise indispensável, enquanto 4 classificaram-na como importante. Tendo em vista que não houve registros de respostas negativas que apontassem a irrelevância dessa prática, constatamos que o enfoque adotado neste estudo está em consonância com as percepções dos docentes e com a literatura sobre o tema.

De acordo com os estudos de Santos *et al.* (2017, p. 31), “Pressupõe-se que para uma boa gestão de PPG, o acompanhamento sistemático de seus egressos no que se refere à colocação profissional, produção científica e sua contribuição para a sociedade seja essencial para verificar se os objetivos estão sendo atingidos”.

Ainda nessa mesma linha de investigação, a questão 5 buscou conhecer a visão dos docentes sobre a importância de incluir discentes e egressos no processo de AA de curso por meio da aplicação de questionários avaliativos periódicos a esses grupos. Para isso, foi perguntado: “Em sua opinião, seria relevante que discentes e egressos participassem periodicamente de um processo de autoavaliação do curso, respondendo a um questionário que examine a qualidade da formação recebida durante suas trajetórias no Profmat-UFJF e o impacto gerado em sua atuação profissional?”

As respostas foram majoritariamente positivas: 5 pessoas (62,5% dos respondentes) afirmaram que seria importante e 3 respondentes (37,5%) disseram que seria indispensável. Não houve nenhuma resposta que indicasse tal ação como dispensável, o que demonstra o reconhecimento, por parte dos docentes, da importância dessa prática em um processo de autoavaliação de curso. Essa percepção pode ser corroborada pela pesquisa de Soares (2018), que aponta ser primordial a participação de discentes e egressos na autoavaliação, tendo em vista que são eles os sujeitos que recebem o produto final entregue pelo curso: o ensino.

Diante desse cenário, a aplicação de questionários periódicos aos discentes e egressos do Profmat-UFJF apresenta-se como uma valiosa ferramenta em um processo de AA, que permitiria conhecer a opinião dos mestrandos sobre a formação recebida e investigar os desafios enfrentados em suas trajetórias. A partir da análise dessas informações, seria possível identificar lacunas e potencialidades, realizar um diagnóstico do curso e um planejamento estratégico de ações.

Além disso, essa prática coloca discentes e egressos como sujeitos ativos, assumindo centralidade na avaliação. Conforme Leite e Pinho (2017, *apud* Leite *et al.*, 2020), em um modelo de avaliação participativa, os avaliados deixam de ser meros objetos e assumem um novo papel de caráter emancipatório, tornando-se participantes ativos no processo de autoavaliação. Assim, espera-se que discentes e egressos se apropriem dos códigos da avaliação e sejam protagonistas nesse processo.

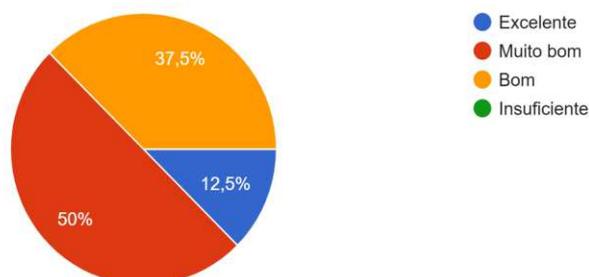
Cabe aqui reiterar a análise de Dias Sobrinho (2005) que alerta sobre a importância da conscientização e do comprometimento fidedigno dos sujeitos envolvidos. Segundo o autor, o mais importante é que haja adesão, participação ativa e comprometimento com os resultados. As pessoas devem compreender que não basta, por exemplo, responderem aos questionários se não estiverem realmente engajadas e comprometidas com o trabalho.

Com a questão 6, buscamos analisar a avaliação dos docentes sobre o desempenho do Profmat-UFJF no alcance de seus objetivos. Conforme apontado no gráfico 16, foram apresentadas quatro opções de respostas para o seguinte questionamento: “Em relação ao alcance dos objetivos do Programa, você considera que o Profmat-UFJF tem tido um desempenho”:

Gráfico 16 - Grupo B - Desempenho do Profmat-UFJF

Em relação ao alcance dos objetivos do Programa, você considera que o Profmat-UFJF tem tido um desempenho:

8 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo B (2025).

Mediante a análise desse gráfico, é possível verificar que os docentes têm uma percepção positiva sobre o desempenho do Programa no alcance de seus objetivos: 1 pessoa marcou “Excelente”; 4 pessoas avaliaram como “Muito bom”; 3 pessoas marcaram “Bom”; e a alternativa “Insuficiente” não foi selecionada.

Considerando que as respostas estão concentradas nas categorias “Muito bom” e “Bom”, é possível constatar que, mesmo com a predominância de avaliações positivas, há oportunidades de aperfeiçoamento para elevar ainda mais esses resultados e melhorar o desempenho do Programa.

Nesta questão, é fundamental refletir sobre os estudos realizados por Caldato, Pavanello e Fiorentini (2016), que, ao analisarem o projeto acadêmico do Profmat, constataram que a formação ofertada a seus discentes, professores da Educação Básica, não atende adequadamente aos objetivos anunciados pelo Programa. Segundo os autores:

A visão apresentada pelo PROFMAT – especialmente pelo projeto acadêmico - sobre o aprofundamento da Matemática escolar distancia-se da visão apresentada por pesquisadores [...] que vem estudando a prática do professor de Matemática e suas necessidades formativas para desenvolver um ensino de Matemática de boa qualidade (Caldato; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 923-924).

Portanto, ao realizar uma autoavaliação de curso, seria essencial considerar os argumentos apresentados pelos autores sobre o projeto acadêmico do Profmat,

buscando assegurar que as propostas do Programa estejam alinhadas com as demandas da prática educacional e possam ter um impacto formativo na Educação Básica.

Buscando aprofundar essa investigação, nas questões seguintes, foi solicitado aos respondentes que destacassem, de acordo com seus critérios de avaliação, os pontos fortes e fracos do Profmat-UFJF. As respostas eram abertas e opcionais, tendo sido respondidas pela maioria dos participantes: 8 docentes apontaram pontos positivos e 6 apontaram pontos negativos. O quadro 13 elenca os pontos fortes citados pelos respondentes.

Quadro 13 - Grupo B – Pontos fortes do Profmat-UFJF

Respondente	Comentário
B1	“Qualificação matemática do corpo docente; ampla área de cobertura na seleção de discentes”.
B2	“Formação dos docentes. Infraestrutura da biblioteca”.
B3	“Melhorar o nível em Matemática e em Ensino de Matemática dos alunos do PROFMAT, para um melhor processo de ensino e aprendizagem em Matemática no Ensino Básico”.
B4	“Qualidade das disciplinas e qualificação dos Professores, bem como o comprometimento dos discentes com o curso”.
B5	“Capacitação dos professores, região de abrangência, qualidade dos discentes, estrutura da UFJF”.
B6	“Os trabalhos de conclusão de curso são voltados para a melhoria do ensino na vivência do professor-aluno”.
B7	“Fundamentar aspectos básicos da Matemática nos discentes”.
B8	“O Profmat pode ser uma oportunidade para que os discentes revejam conceitos matemáticos, além de poderem desenvolver pesquisa e aplicação da pesquisa na área de ensino”.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo B (2025).

Com a leitura do quadro 13, é possível verificar que os pontos fortes mais citados estão alinhados aos objetivos do Profmat e referem-se, principalmente, à contribuição do curso para a formação dos mestrandos, sua capacitação e qualificação profissional, além da melhoria do ensino de Matemática.

Essa avaliação corrobora a percepção dos respondentes do grupo A, que reconhecem a oportunidade ofertada pelo Programa de aprofundamento nos conhecimentos matemáticos, além do investimento na capacitação e qualificação profissional. Não obstante essa referência positiva ao aprofundamento dos conhecimentos matemáticos pelos mestrandos, faz-se necessário, para análise crítica dessa questão, dialogar com os argumentos de Caldatto, Pavanello e

Fiorentini (2016). Os autores chamam a atenção para o fato de que a dimensão matemática do conhecimento do professor de Matemática é composta pelo conhecimento do conteúdo e pelo conhecimento pedagógico do conteúdo. Além disso, seus estudos apontam a distinção entre a Matemática como objeto do trabalho do professor na Escola Básica e a Matemática como objeto de trabalho dos matemáticos. Nesse sentido, tendo em vista os propósitos do Programa para a melhoria do ensino de Matemática na Escola Básica, torna-se primordial considerar esses aspectos na condução do projeto acadêmico do curso.

Outro ponto forte destacado pelos respondentes do grupo B foi a qualidade do corpo docente, que está em consonância com as avaliações feitas pelo grupo A. Em uma análise comparativa entre as respostas dos dois grupos, é possível constatar que ambos avaliaram positivamente esse aspecto, confirmando a percepção de que o corpo docente é um ponto forte do curso.

No conjunto de respostas do grupo B, outros aspectos citados como pontos fortes foram: a qualidade do corpo docente, a estrutura da UFJF e a ampla área de abrangência do Profmat. Assim, como no questionário do grupo A, observa-se aqui uma gama de respostas positivas, o que pode ser considerado um forte indício de que o curso tem atendido satisfatoriamente às expectativas de discentes, egressos e docentes.

No entanto, as análises dos questionários dos dois grupos demonstraram a existência de fragilidades e lacunas que merecem ser examinadas com atenção para correções e ajustes necessários. O quadro 14 apresenta os pontos fracos mencionados por 6 docentes nessa questão.

Quadro 14 - Grupo B – Pontos fracos do Profmat-UFJF

Respondente	Comentário
B1	“Qualidade dos produtos educacionais oriundos das dissertações”.
B2	“Pouca pesquisa no ensino de matemática; Não tem prática extensionista; Não tem um laboratório de ensino de matemática”.
B3	“Falta um maior empenho por parte de alguns discentes e de alguns docentes. Alguns discentes não têm interesse em continuar na atuação no Ensino Básico de Matemática em escolas públicas”.
B5	“Pouca interação para trocas de experiências entre os participantes”.
B7	“Implementar disciplinas com foco no conteúdo do ensino fundamental”.
B8	“A impressão que tenho é que muitos alunos procuram o profmat somente para terem um posterior aumento salarial. Creio que os discentes deveriam ser estimulados a apresentar algum tipo de ‘resultado’ após alguns anos subsequentes à conclusão do curso”.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos questionários aplicados ao grupo B (2025).

Pela leitura do quadro 14, observa-se uma pulverização de respostas referentes aos pontos fracos apontados pelos docentes, não sendo possível agrupá-las por categorias comuns ou recorrentes. Cada resposta destaca aspectos distintos, evidenciando diferentes percepções individuais, sendo que alguns pontos mencionados já haviam sido abordados em questões anteriores, tanto pelos docentes quanto pelos discentes e egressos.

Um ponto negativo observado por ambos os grupos foi o distanciamento entre a proposta curricular do curso e o conteúdo do ensino fundamental, que é o objeto de trabalho dos educadores, discentes do Profmat, que atuam na Educação Básica. Para fundamentar a análise desse ponto, retomamos, mais uma vez, os estudos de Caldato, Pavanello e Fiorentini (2016).

Em suas pesquisas, os autores analisaram o currículo apresentado aos professores que ministram aula no Profmat, examinando a matriz curricular do curso, as ementas e a bibliografia composta pela “Coleção PROFMAT”. Nas obras analisadas, foi observado que:

Ambas as obras analisadas – Morgado e Carvalho (2013) e Lima (2013) – fomentam a realização de uma quantidade considerável de demonstrações formais, tanto de teoremas e propriedades quanto de exercícios. Entretanto, o problema não reside somente em essa face da Matemática ser explorada em grande quantidade, mas no fato de que os autores não vinculam essas demonstrações à prática do professor de Matemática da Educação Básica e às necessidades advindas do trabalho desses profissionais nas escolas. Sendo assim, é possível afirmarmos que ambas as obras enfatizam

excessivamente às técnicas de demonstração matemática sem vinculá-las à prática do professor de Matemática da Educação Básica (Caldatto; Pavanello; Fiorentini, 2016, p. 919).

Os autores observam uma desarticulação entre as fases que compõem o currículo do Profmat e ressaltam uma desconexão entre a formação teórica ofertada e a aplicação prática demandada pelos professores na Educação Básica. Dada a complexidade dessa questão, é fundamental que ela seja examinada com o devido rigor em um processo contínuo de autoavaliação, visando ao alinhamento entre teoria e prática ajustado aos objetivos do Programa.

Diante das argumentações apresentadas ao longo deste capítulo analítico sobre essa questão, é importante destacar a preocupação existente a respeito da inclusão de componentes da área de formação pedagógica na matriz curricular dos cursos vinculados ao ProEB. Em julho de 2024, foi publicada a Portaria Capes nº 207, que regulamenta o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica. Essa nova portaria consolidou algumas diretrizes do Programa, fazendo ajustes necessários a normativas anteriores e trazendo algumas alterações que foram frutos de intenso debate.

Conforme publicação no Noticiário Eletrônico da Sociedade Brasileira de Matemática em 30 de agosto de 2024, houve “intensa discussão em torno da redação do trecho da Portaria que descreve a orientação para os cursos terem componentes, atividades ou práticas da área de formação pedagógica em suas matrizes curriculares” (Penna, 2024, recurso *online*). Esse debate, além de corroborar a argumentação apresentada por Caldatto, Pavanello e Fiorentini (2016), evidencia que essa é uma questão recorrente em relação ao projeto acadêmico do curso. No entanto, foi destacado que:

Provavelmente alguma distração na CAPES resultou numa imprecisão lógica e a redação final do artigo ficou: “Art. 38. Tendo em vista o compromisso do PROEB com a formação de professores da Educação Básica, todos os Programas deverão ter em sua matriz curricular componentes, atividades e práticas do campo da formação pedagógica e científica” (Penna, 2024, recurso *online*).

Não obstante a imprecisão apontada, que pode gerar interpretações divergentes, toda essa discussão reforça que o tema exige debate constante

visando a corrigir eventuais inconsistências e assegurar que as diretrizes sejam aplicadas de forma alinhada aos objetivos do Programa.

Alguns outros aspectos abordados pelos docentes nessa questão sinalizam a necessidade de incentivo e valorização para a pesquisa: (i) a qualidade dos produtos educacionais oriundos das dissertações; (ii) a pouca pesquisa em ensino de Matemática; e (iii) a ausência de um laboratório específico foram apontados como pontos fracos do Programa. Além disso, o respondente B8 sugere que os discentes sejam estimulados a apresentar resultados concretos após a conclusão do curso, o que ressalta a importância de fortalecer o impacto acadêmico e profissional das pesquisas desenvolvidas.

Essa análise dialoga com os conceitos encontrados nos estudos de Leite *et al.* (2020). Os autores apontam que a avaliação, assim como a educação, pode ser considerada um ato político que interfere na vida dos avaliados. Com isso, busca-se afetar, de forma positiva, a produção do conhecimento e a divulgação de resultados de pesquisa, além da formação dos discentes e a carreira dos egressos. Além disso, é fundamental ter em mente que tanto a formação discente e sua produção intelectual quanto a produção e atuação de egressos são elementos cruciais na Ficha de Avaliação Capes, que contempla diversos itens e quesitos destinados a mensurar esses indicadores.

A última questão deste eixo foi elaborada com o intuito de oferecer aos docentes um espaço aberto para incluírem algum comentário adicional e/ou críticas avaliativas e/ou sugestões de aprimoramento para melhoria da qualidade do Programa. A questão era opcional e apenas 2 docentes, dos 8 participantes, contribuíram apresentando as seguintes observações:

Para uma melhor qualidade do programa, os discentes e egressos deveriam receber mais incentivo e terem mais empenho para a execução da docência de Matemática no Ensino Básico. É importante que os docentes do curso tenham maior empenho nas orientações dos trabalhos de conclusão do PROFMAT (Respondente B3, 2025).

A banca nacional do PROFMAT deveria elaborar as provas das disciplinas preparatórias para o exame de qualificação. Vale lembrar, que esse procedimento era adotado em um passado recente (Respondente B7, 2025).

O respondente B3 percebe a necessidade de maior empenho tanto por parte dos discentes e egressos no exercício da docência de Matemática no Ensino Básico, quanto por parte dos docentes do Profmat nas orientações dos trabalhos de conclusão. O respondente B7 observa que seria interessante se a banca nacional do Programa voltasse a elaborar as provas das disciplinas preparatórias para o exame de qualificação, prática adotada em um passado recente.

Essas observações podem ser lidas como indícios da necessidade de alguns ajustes para alinhar de forma mais eficiente as práticas pedagógicas e avaliativas às demandas existentes. Além disso, trazem questões importantes para serem examinadas em uma autoavaliação de curso, analisando os desafios relacionados ao desempenho de docentes, discentes e egressos e à organização das avaliações do Programa.

Ao concluirmos esta seção, os resultados apresentados oferecem um panorama do Profmat-UFJF, baseado na perspectiva de seu corpo docente, destacando aspectos relevantes para a compreensão da realidade atual do Programa. Conforme argumenta Saul (2002), a autoavaliação além de possibilitar diagnosticar o estágio de trabalho em que o Programa se encontra, também desempenha um papel estratégico acentuando conquistas alcançadas, corrigindo rumos e replanejando novas possibilidades e novos sentidos para a ação.

Dessa forma, consideramos que os dados produzidos e analisados neste eixo reforçam a importância de incorporar a AA como um elemento essencial na gestão do Profmat. Além disso, destacam a centralidade do papel de discentes e egressos nesse processo. Com isso, progredimos na discussão sobre a questão de pesquisa deste trabalho: como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa.

A seguir, será apresentada a análise referente à segunda parte do questionário, intitulada “Monitoramento de discentes e egressos”, que contém dez questões. Por fim, haverá uma última questão opcional e aberta destinada a comentários adicionais e considerações finais.

3.5.2.2 Monitoramento de discentes e egressos

Este eixo de análise parte do pressuposto de que, para realizar um monitoramento eficaz de discentes e egressos, é primordial estabelecer uma política de relacionamento sólida do programa com os mestrandos durante sua formação e prolongar esse vínculo após a conclusão/desligamento do curso.

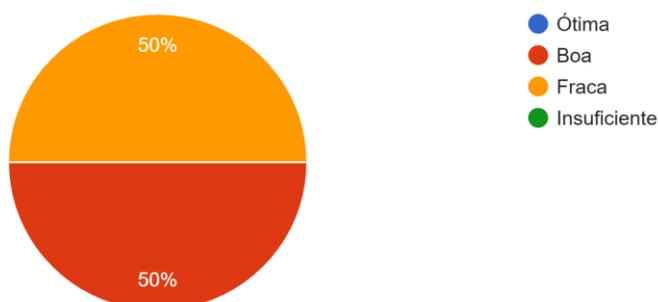
A partir desse entendimento, a análise dos dados produzidos neste eixo busca explorar mecanismos, iniciativas e ações destinadas a melhorar a comunicação e a interação entre todos os atores que compõem a comunidade acadêmica e o Programa, incluindo discentes, egressos, docentes e demais integrantes. A intenção é que as estratégias adotadas possam fortalecer essa relação ao longo do tempo contribuindo para o desenvolvimento de uma sistemática de monitoramento de discentes e egressos do curso.

Com base nesse princípio, a primeira questão deste eixo inicia a investigação sobre a política de relacionamento existente no âmbito do Profmat-UFJF a partir do seguinte enunciado: “Como você avalia a interação/comunicação entre a PROPP, a Coordenação, a secretaria, os docentes do Profmat-UFJF e os discentes/egressos do curso?”. Conforme ilustrado no gráfico 17, foram dadas quatro opções de respostas que representam o grau de interação observado pelos docentes do curso: Ótima, Boa, Fraca, Insuficiente:

Gráfico 17 - Grupo B - Comunicação/interação no âmbito do Profmat-UFJF

No âmbito da UFJF, como você avalia a interação/comunicação entre a PROPP, a Coordenação, a secretaria, os docentes do Profmat-UFJF e os discentes/egressos do curso?

8 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo B (2025).

De acordo com os dados, observa-se que não houve nenhum registro de conceito “Ótima”, nem “Insuficiente”. As opções “Boa” e “Frac” receberam quatro votos cada uma, sinalizando uma fragilidade neste item que avalia a interação e a comunicação entre os diversos atores da comunidade acadêmica: PROPP, coordenação, secretaria, corpo docente, corpo discente e egressos do curso.

No cruzamento de dados entre as respostas dos grupos A e B para questões relacionadas à política de relacionamento do Programa, percebe-se que, em diversas ocasiões, os participantes de ambos os grupos expressam a fragilidade presente neste cenário. Ao mesmo tempo, os resultados analisados indicam oportunidades de aprimoramento direcionadas a expandir a interação/comunicação existentes.

Diante desse panorama, os argumentos de Lück (2011) reforçam a importância de fortalecer a política de relacionamento no âmbito do Profmat-UFJF. Segundo a autora, o trabalho educacional exige, por sua natureza, um esforço compartilhado, realizado de forma colaborativa entre os sujeitos de todas as unidades de trabalho envolvidas. Com isso, conclui que a gestão do trabalho educacional pressupõe uma atuação participativa que, por sua vez, demanda uma maior integração da comunidade acadêmica, que pode ser alcançada por meio de uma política de relacionamento sólida e eficaz.

A segunda questão apresentou um resultado unânime em que 100% dos docentes optaram pela mesma alternativa de resposta, refletindo uma percepção consensual para o seguinte questionamento: “Você considera relevante o estabelecimento de uma sistemática de monitoramento de discentes e egressos que seja realizada de forma estruturada e contínua pelo Programa?”.

Esse questionamento pretendia mensurar o reconhecimento e o grau de importância atribuídos à implementação de uma sistemática de monitoramento, de acordo com a visão dos docentes. Entre as alternativas de respostas (“Sim, muito relevante”; “Sim, mas pouco relevante” e “Não é relevante”), todos os 8 docentes afirmaram ser muito relevante para o Programa. Esse resultado reforça a relevância da estruturação de um monitoramento de discentes e egressos do Programa, desempenhando um papel central em um processo de autoavaliação do curso.

Fundamentando essa análise, os estudos de Ramos e Schabbach (2012) apresentam uma argumentação relevante ao destacarem que monitoramento e

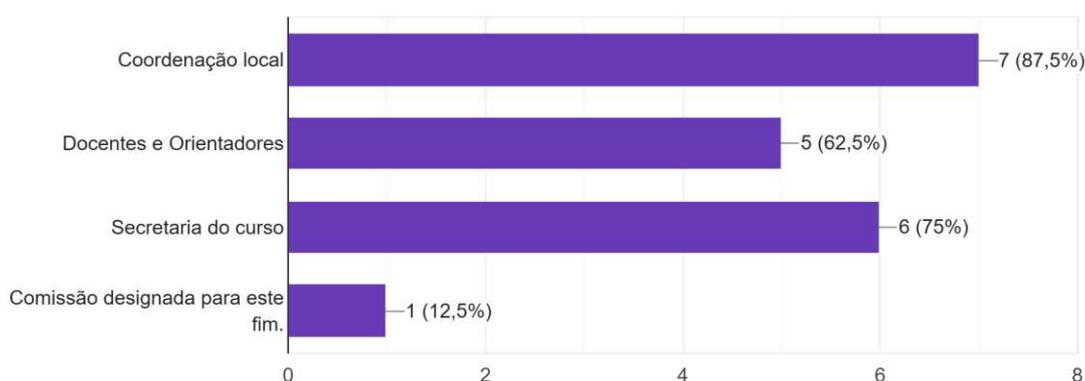
avaliação são práticas correlatas e igualmente importantes. Segundo os autores, a avaliação necessita das informações obtidas por meio do monitoramento e, portanto, são processos complementares e interdependentes.

Com base nesse entendimento, sustentamos a nossa hipótese de que é primordial estabelecer uma sistemática de monitoramento, no âmbito do Profmat-UFJF, desenvolvida por meio do tratamento, análise, produção e organização dos dados referentes às trajetórias acadêmicas e profissionais de discentes e egressos. Esse conjunto de informações constitui um subsídio indispensável e valioso para a autoavaliação do Programa e para o aprimoramento da formação ofertada aos mestrandos.

Tendo em vista um ambiente de gestão participativa, a questão seguinte buscou explorar perspectivas gestoras para o desenvolvimento dessa sistemática de monitoramento: “Em sua opinião, a quem deve ser atribuída a responsabilidade pela gestão e execução de um monitoramento sistematizado e contínuo de discentes e egressos do Profmat-UFJF?”. O gráfico 18 representa essa questão:

Gráfico 18 – Grupo B - Monitoramento: gestão e execução

Em sua opinião, a quem deve ser atribuída a responsabilidade pela gestão e execução de um monitoramento sistematizado e contínuo de discent...mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa.
8 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo B (2025).

Nesta questão, o respondente poderia selecionar mais de uma opção entre as três alternativas sugeridas e ainda poderia incluir outra alternativa. As respostas foram bem distribuídas entre as três opções dadas, revelando uma tendência em

direção a uma gestão participativa no monitoramento sistematizado e contínuo de discentes e egressos do Profmat-UFJF.

A alternativa mais citada foi a “Coordenação Local” com 7 votos, evidenciando o reconhecimento do papel central da coordenação nesse processo. Em seguida, com 6 registros, a opção “Secretaria do Curso” foi a segunda mais votada. A alternativa “Docentes e Orientadores” foi indicada por 5 respondentes, destacando a necessidade de envolvimento de todo o corpo docente no acompanhamento dos discentes. Além disso, foi dada a sugestão de criação de uma comissão designada especificamente para este fim.

Esses resultados apontam para uma abordagem integrada e compartilhada de gestão discutida por Lück (2011). A autora considera que o conceito de gestão está intrinsecamente ligado à ideia de trabalho participativo, essencial ao trabalho educacional que, por sua natureza, requer um esforço compartilhado, sustentado pela participação coletiva.

Nessa concepção, entendemos que uma atuação eficiente da equipe gestora depende principalmente do grau de engajamento de todos os sujeitos institucionais. Segundo a pesquisadora, para a construção da autonomia, é necessária uma participação competente, em que cada sujeito se torna parte orgânica de uma realidade e não apenas um mero instrumento para realizar objetivos institucionais estipulados por outros.

Assim, conclui a autora, o engajamento configura-se como o nível mais pleno de participação e envolve estar presente e atuar de forma comprometida nas discussões, na análise das situações, nas tomadas de decisões e no encaminhamento das ações necessárias (Lück, 2011).

Com o intuito de incitar os docentes a contribuírem nesse processo, a questão 4 foi elaborada com o seguinte enunciado: “Caso considere relevante, aponte sugestões para a implementação/execução de uma sistemática de monitoramento de discentes e egressos no âmbito do Profmat-UFJF”. Duas pessoas apresentaram sugestões:

A realização de um Evento uma vez por ano na UFJF direcionado aos discentes e egressos (Respondente B4, 2025).

Deveria questionar aos alunos sobre em que aspectos o programa precisa melhorar. Poderia ter uma avaliação a ser aplicada aos

alunos depois da conclusão do mestrado, e também um tempo depois (Respondente B7, 2025).

A sugestão do respondente B4 é direcionada ao fortalecimento da política de relacionamento do Programa. Já a sugestão do respondente B7 está relacionada com a perspectiva da autoavaliação de curso, a partir da aplicação de questionários a discentes e egressos. Cabe aqui ressaltar a relevância de ambas as sugestões dentro do contexto de análise desta pesquisa.

A primeira sugestão destaca-se como uma iniciativa relevante diante do pressuposto apontado neste eixo de análise que enfatiza a necessidade do desenvolvimento de uma política de relacionamento sólida para concretização de um monitoramento eficaz de discentes e egressos. A realização de um evento periódico contribui para criação de um espaço de interação e troca de experiências envolvendo toda a comunidade acadêmica. A segunda sugestão ressalta a importância de realizar avaliações periódicas com os alunos sobre o curso, visando a identificar fragilidades e potencialidades, de acordo com suas percepções, reconhecendo-os como agentes centrais no processo de aprimoramento do Programa.

É importante destacar que duas iniciativas já foram adotadas nessa direção, ainda que com algumas limitações, mas apontando boas oportunidades de avanços. A primeira foi a participação dos discentes do Profmat-UFJF – das turmas de 2023 e 2024 – em atividades na Semana da Matemática, evento organizado pelo Departamento de Matemática (DM) da UFJF e realizado em novembro de 2024 no ICE.

A segunda ação realizada foi a aplicação de um questionário avaliativo aos 13 discentes com matrículas ativas em dezembro de 2024. Em janeiro de 2025, foram contabilizados o retorno de 9 mestrados, o que corresponde a 69,2% de participação. Dos 8 discentes da turma de 2024, 5 responderam ao questionário, representando 62,5% de retorno. Já da turma de 2023, 80% dos discentes (4 de 5) participaram da pesquisa. Posteriormente, os dados obtidos serão analisados e registrados pela coordenação e secretaria do Profmat-UFJF, como parte do processo de autoavaliação de curso.

Essas ações reforçam o compromisso do Programa com a autoavaliação e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de ampliar sua abrangência, alcançando

um número maior de pessoas, e de adotar estratégias mais estruturadas e contínuas para potencializar seus resultados. Contudo, embora as duas contribuições dadas nessa questão tenham sido muito pertinentes, não foram apontadas sugestões específicas para operacionalização e execução de uma sistemática de monitoramento. Cunha (2018) afirma que a implementação de sistemas regulares e eficientes de monitoramento é indispensável para fundamentar o desenvolvimento de avaliações eficazes.

Diante desse cenário e tendo em vista o item 2.3.2 da Ficha de Avaliação Capes, que orienta a adoção de mecanismos e estratégias de acompanhamento dos egressos, bem como os desafios e oportunidades existentes, torna-se fundamental a elaboração e o desenvolvimento de um monitoramento sistematizado e contínuo.

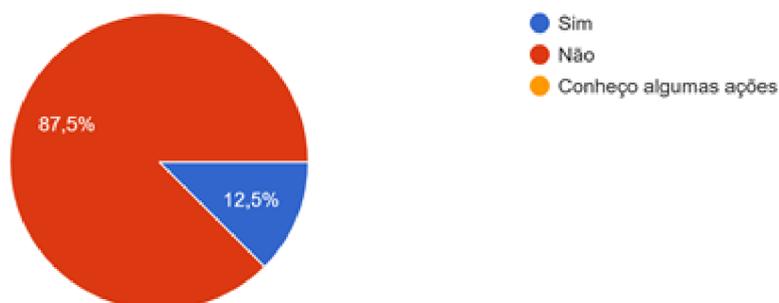
Compreendemos que esse monitoramento deve incorporar um conjunto de ações integradas. Nessa abordagem, poderiam ser incluídos, por exemplo: (i) a definição de ferramentas e instrumentos a serem utilizados para coleta e registros de dados; (ii) o estabelecimento de um cronograma regular para aplicação de questionários e avaliações; e (iii) a promoção de mecanismos e estratégias que envolvam efetivamente todo corpo docente nesse projeto. Além disso, consideramos que o monitoramento de discentes e egressos deve ser visto como uma atividade gerencial interna, regular e sistematizada, com objetivo de subsidiar a autoavaliação de curso e fortalecer a relação do Programa com seus discente e egressos de maneira contínua e prolongada.

A questão 5, por sua vez, buscou mensurar o conhecimento dos docentes acerca das ações realizadas pelo Programa em relação ao acompanhamento e análise da trajetória de discentes e egressos. O gráfico 19 retrata essa questão:

Gráfico 19 - Grupo B - Acompanhamento de discentes e egressos

Em relação ao acompanhamento e análise da trajetória de discentes e egressos, você saberia dizer quais são as atuais ações do Profmat-UFJF voltadas para coletar e avaliar essas informações?

8 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo B (2025).

Perguntados se saberiam dizer quais são as atuais ações do Profmat-UFJF voltadas para coletar essas informações, somente um docente afirmou que sim. Os outros sete marcaram a opção “Não” e não houve registro da opção “Conheço algumas ações”. Esses dados identificam uma lacuna, sinalizando baixa participação do corpo docente no que concerne ao acompanhamento da trajetória de discentes e egressos. Cabe destacar, porém, que essa questão não é uma particularidade do Profmat, mas um desafio comum em programas de pós-graduação, conforme observado por Machado, Ennafaa e Lorenzini (2016).

Em suas pesquisas, os autores registram a inexistência de informações sobre as possíveis dificuldades e conquistas dos egressos após a conclusão do curso, destacando que esse desconhecimento implica em negligenciar o impacto dos investimentos realizados pelo país na formação de mestres e doutores. Esse cenário sugere um problema estrutural e recorrente no âmbito da PG.

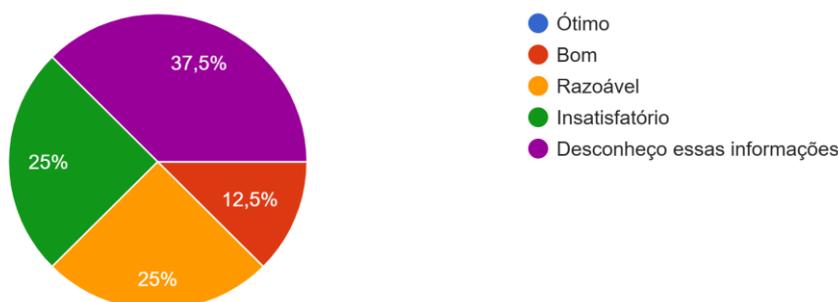
A próxima questão tinha como objetivo investigar o conhecimento dos docentes em relação à evasão existente no curso e captar suas avaliações sobre essa situação. Para isso, o enunciado apresentava dois questionamentos: “Em relação ao desligamento de discentes do Profmat-UFJF, considerando a relação entre os números de titulados e não titulados, você tem conhecimento do índice de aproveitamento das turmas?”.

Para respostas afirmativas, a questão prosseguia com: “Se sim, você considera que o índice de aproveitamento está...”, seguida de cinco opções de respostas cujos percentuais de avaliação são apresentados no gráfico 20.

Gráfico 20 - Grupo B - Índice de aproveitamento das turmas

Em relação ao desligamento de discentes do Profmat-UFJF, considerando a relação entre os números de titulados e não titulados, você tem con...cê considera que o índice de aproveitamento está:

8 respostas



Fonte: Gráfico gerado via *Google Forms* com base nas respostas dos questionários aplicados ao Grupo B (2025).

A análise desse gráfico identifica duas prováveis lacunas existentes nesse cenário. A primeira é o desconhecimento por parte de alguns docentes sobre o índice de aproveitamento das turmas: 37,5% dos respondentes (3 pessoas) afirmaram não ter essa informação. A segunda lacuna refere-se à percepção sobre o próprio índice de aproveitamento que apresenta indicadores preocupantes: 25% dos respondentes consideraram o desempenho “Razoável”, enquanto outros 25% marcaram “Insatisfatório”. Uma pessoa atribuiu o conceito “Bom”, e nenhum respondente avaliou como sendo “Ótimo” o índice de aproveitamento das turmas.

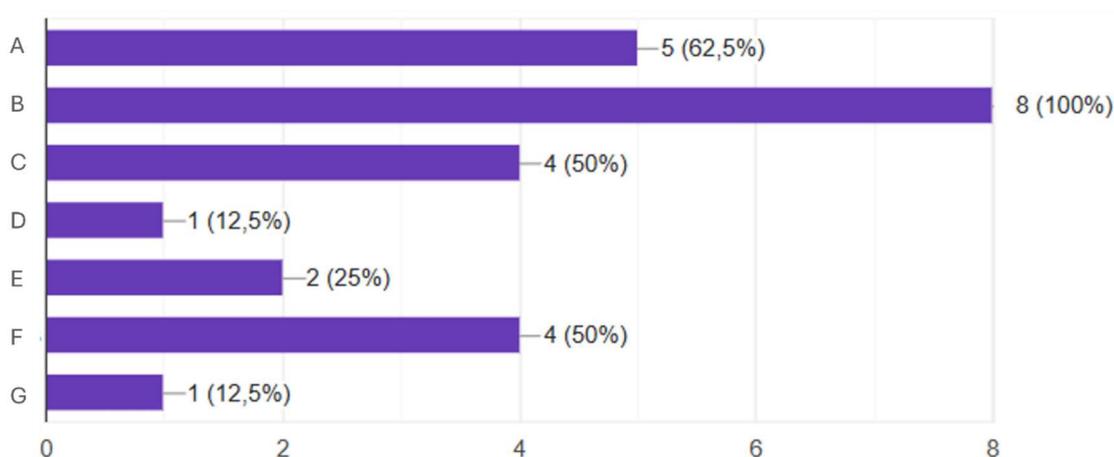
Esses dados oferecem um diagnóstico crítico: além da ausência de avaliações positivas, 50% dos docentes consideram o índice de aproveitamento das turmas como razoável ou insatisfatório e 37,5% desconhecem esse indicador. Tais resultados podem estar diretamente relacionados à alta evasão observada no curso, confirmando que essa é uma questão complexa para o Programa, já observada pela Capes há alguns anos. No Relatório Técnico DAV 1/2017, essa problemática foi destacada, com ênfase nas altas taxas de abandono/desligamento registradas nas

áreas de Matemática, Engenharia e, mais especificamente, incluindo os discentes do Profmat (Capes, 2018b).

Essas informações, somadas ao desconhecimento de parcela dos docentes e às percepções negativas observadas, revelam um cenário desafiador que requer um planejamento estratégico com ações estruturadas e efetivas visando ao melhor aproveitamento dos mestrandos ao longo do curso. Nesse contexto, a prática de autoavaliação configura-se como uma ferramenta essencial para o enfrentamento desses desafios. Seguindo a fundamentação teórica de Hortale e Moreira (2008), todo esse processo exige uma estrutura bem planejada e organizada de funcionamento que deve incluir, entre outros aspectos: a participação colaborativa, o compromisso dos agentes envolvidos e o uso efetivo dos resultados obtidos.

Visando a aprofundar a discussão sobre a evasão, a questão 7 trouxe o seguinte questionamento: “Em sua opinião, considerando a trajetória de discentes do Profmat-UFJF, quais seriam os principais desafios/obstáculos que podem gerar desligamentos/evasão?”.

Gráfico 21 - Grupo B - Desafios encontrados pelos discentes



- A) Dificuldade em acompanhar o curso devido ao alto nível dos conteúdos disciplinares e grau de exigência do curso
 B) Dificuldade em conciliar trabalho e estudo
 C) Dificuldade de deslocamento para participar das aulas presenciais
 D) Dificuldade no relacionamento com docentes/orientadores
 E) Dificuldades no desenvolvimento da dissertação
 F) Motivos pessoais/particulares
 G) Gasto com o deslocamento e alimentação para alunos não bolsistas

Fonte: Elaboração própria com base no gráfico gerado via *Google Forms* (2025).

Nesta questão, os respondentes poderiam selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. O desafio mais apontado pelos docentes foi “Dificuldade em conciliar trabalho e estudo”, selecionado por 100% dos respondentes (8 votos). Esse registro é muito importante, pois corrobora os resultados obtidos nos questionários do grupo A, confirmando a recorrência desse fator.

Ao cruzarmos os dados produzidos na análise dos dois grupos, constatamos que essa dificuldade foi o desafio mais apontado por discentes e egressos (74,3% dos respondentes do grupo A), além de ter sido identificado por todos os docentes (100% do grupo B) como possível fator de desligamentos/evasão. No documento Avaliação Suplementar Externa do Profmat, esse fator é mencionado diversas vezes como um ponto crítico para os discentes, que alegam “pouca disponibilidade de tempo para o curso em função da carga horário letiva”, sendo confirmado pela percepção dos docentes (Profmat-SBM, 2013, p. 27).

Outros desafios também foram bastante expressivos: 5 docentes apontaram “Dificuldade em acompanhar o curso”, enquanto “Dificuldade de deslocamento” e

“Motivos pessoais/particulares” foram marcados por 4 pessoas como obstáculos determinantes na trajetória dos discentes. Todas essas informações constituem pontos de análise essenciais na gestão do acompanhamento de discentes e egressos, podendo fornecer subsídios valiosos para um planejamento estratégico em um processo de autoavaliação do curso.

Nesse sentido, os estudos de Dias Sobrinho (2010) fornecem um embasamento teórico importante, no que tange aos princípios democráticos de uma cultura avaliativa internalizada no ambiente institucional. O autor aponta que a avaliação participativa e democrática possui diversas vantagens, entre elas a pluralidade de pontos de vista dos participantes. Além disso, destaca o senso de pertencimento e comprometimento dos sujeitos, tornando-os corresponsáveis pelo processo de avaliação e pelas ações de melhorias desenvolvidas.

A questão 8 buscou captar a visão dos docentes sobre a relevância de manutenção de contato do Programa com seus egressos a partir do seguinte contexto: “Em relação aos processos de autoavaliação de curso e Avaliação Quadrienal da CAPES, você considera relevante a permanência de contato do Programa com seus egressos titulados?”.

Todos os docentes reconheceram a importância da manutenção desse contato, demonstrando alinhamento com as diretrizes da Capes e evidenciando a consciência de que essa prática é fundamental para a avaliação do Programa. No conjunto de respostas desse grupo, 50% dos docentes afirmaram que o contato é indispensável e 50% consideraram ser importante.

No entanto, conforme apontado por Queiroz (2014 *apud* Cabral; Silva; Pacheco, 2016), manter esse vínculo não é uma tarefa simples. Segundo os autores:

Administrar o relacionamento com os egressos é um desafio contemporâneo imposto às Instituições de Ensino Superior. Localizar o ex-aluno e manter contato com ele após a sua formação exige um árduo trabalho de comunicação que pode se apoiar no suporte de ferramentas informacionais como o e-mail e as redes sociais (Queiroz, 2014 *apud* Cabral; Silva; Pacheco, 2016, p. 161).

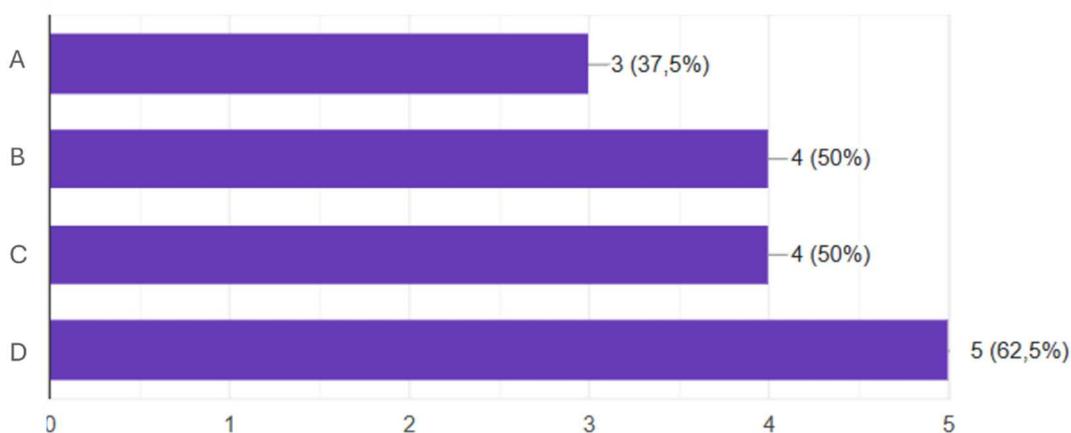
Tendo em vista essa perspectiva analítica, na questão seguinte, foi perguntado se o docente ainda mantém contato com os mestrandos após a conclusão do curso. Na comparação das respostas dessas duas questões, os

resultados revelaram uma certa discrepância, pois, embora tenha havido reconhecimento unânime da importância desse vínculo, apenas 37,5% confirmaram que o mantêm. Os demais (62,5%) afirmaram que não continuam essa interação com os discentes após a conclusão do curso.

Para análise dessa questão, retomamos as pesquisas de Maccari e Teixeira (2014), que mencionam um estudo de Cunha *et al.* (2007), destacando a evidente ausência de comunicação entre o egresso e o programa que o formou, inclusive com seu ex-orientador. Esses apontamentos reforçam a lacuna existente e a necessidade de estratégias que promovam o fortalecimento de vínculos que se prolonguem após o desligamento dos mestrandos.

Buscando avançar nessa investigação, a décima e última questão deste eixo pretendia analisar, a partir da visão dos docentes, algumas possibilidades de ações propulsoras de uma boa política de relacionamento institucional. Foi proposto o seguinte questionamento: “Visando a estreitar e consolidar o relacionamento entre o Programa, discentes e egressos, aponte as alternativas que considere mais adequadas e interessantes”. O gráfico 22 apresenta as opções sugeridas e as respectivas respostas apuradas em cada alternativa:

Gráfico 22 - Grupo B - Política de relacionamento: iniciativas e ações



- A) Eventos acadêmicos presenciais em nível local e nacional
- B) Encontros presenciais de ex-alunos na UFJF
- C) Eventos e/ou encontros remotos em ambientes/canais virtuais
- D) Portais virtuais destinados à formação de rede de contatos e compartilhamento de informações e experiências entre egressos, discentes e docentes do programa.

Fonte: Elaboração própria com base no gráfico gerado via *Google Forms* (2025).

Com a leitura do gráfico 22, verificamos que todas as alternativas sugeridas obtiveram boa aceitação por parte dos docentes, respaldando a perspectiva observada na mesma questão respondida pelo grupo A. Na comparação entre as respostas dos dois grupos, percebe-se um consenso coletivo sobre o assunto, projetando ótimas oportunidades para o desenvolvimento de uma boa política de relacionamentos, a partir da boa adesão às sugestões propostas.

Entre as alternativas sugeridas, os respondentes do grupo A demonstraram mais interesse na opção “Eventos acadêmicos presenciais em nível local e nacional”, com 80% de aprovação. É importante destacar que essa ação está alinhada ao disposto no artigo 39 da Portaria Capes nº 207, de 04 de julho de 2024, que apresenta a seguinte orientação:

O PROEB prevê a integração com os cursos de graduação das instituições e com a Educação Básica por meio das seguintes ações: [...] III – Incentivar a organização de eventos com participação de discentes de graduação, pós-graduação e professores(as) da Educação Básica (Brasil, 2024, recurso online).

Nesse contexto, a realização de um evento periódico, além de contribuir para a criação de um espaço de interação e desenvolvimento de uma política de relacionamentos, atende às diretrizes do ProEB, reforçando o compromisso de interação entre diferentes níveis e segmentos educacionais, o que promove o enriquecimento mútuo. No grupo B, a alternativa considerada mais adequada e interessante foi a criação de portais virtuais destinados à formação de uma rede de contatos, selecionada por 62,5% dos respondentes.

De acordo com Cabral, Silva e Pacheco (2016), a utilização de portais de egressos pode ser considerada uma maneira importante de estreitar e consolidar o relacionamento entre as universidades e seus ex-alunos. No entanto, em suas pesquisas, observaram que as instituições têm dedicado pouca atenção a essa ferramenta, limitando sua capacidade de alcance como meio de contato efetivo com a comunidade acadêmica.

Assim, a análise dessa questão revela um importante potencial na criação de espaços de interação, sejam físicos ou virtuais, que incentivem a proximidade e o engajamento de docentes, discentes, egressos e todos os agentes institucionais. Essa iniciativa pode contribuir significativamente para o fortalecimento de vínculos e

para o desenvolvimento de uma política institucional de relacionamento mais atrativa e abrangente.

Para finalizar, este questionário foi encerrado com um espaço aberto para receber manifestações complementares que os respondentes julgassem necessárias, com o seguinte enunciado: “Caso necessário, utilize este espaço para inserir comentários adicionais ou para críticas e sugestões pertinentes”. Dois respondentes incluíram observações, sendo ambas relacionadas à questão 9 sobre o contato com discentes:

Sobre a pergunta "Você mantém algum tipo de contato com os discentes após a conclusão do curso?", o contato quase não existe, infelizmente. Quando se considera contato com todos os discentes, não existe. Existe contato com alguns poucos discentes, por pouco tempo depois do término do curso. Deve-se ampliar esse contato (Respondente B3, 2025).

Em geral, mantenho um contato com alguns alunos por algum tempo (Respondente B7, 2025).

Essas observações reforçam a análise da questão 9 e evidenciam que o contato entre os docentes e os discentes após a conclusão do curso tem sido pontual e limitado, destacando, mais uma vez, a necessidade de ampliar e fortalecer esse vínculo.

Concluindo, o quadro 15 traz uma síntese dos principais pontos fortes e pontos fracos observados na análise dos dados produzidos a partir dos questionários aplicados aos docentes do curso.

Quadro 15 - Pontos fortes e pontos fracos do curso

Pontos Fortes	Pontos Fracos
1. Qualidade do corpo docente. 2. Qualidade da formação ofertada. 3. Atualização e aprofundamento na formação acadêmica dos discentes. 4. Capacitação profissional dos discentes.	1. Lacunas na política de relacionamento com discentes e egressos do curso. 2. Baixa adesão do corpo docente em ações relacionadas à gestão e autoavaliação do curso em âmbito local do Profmat-UFJF. 3. Conhecimento limitado do corpo docente sobre os dados do Programa. 4. Limitações no projeto acadêmico do Profmat: descompasso entre as propostas curriculares e pedagógicas e os objetivos do Programa.

Fonte: Elaboração própria com base na análise dos questionários aplicados ao grupo B (2025).

Cabe ressaltar que houve uma dispersão de respostas referentes aos pontos fracos observados pelos docentes, o que impossibilitou incluir todas elas neste quadro, cujo objetivo é sintetizar as principais informações. Sendo assim, foram priorizados apenas os pontos que mais se destacaram ao longo das análises de todo o questionário por sua maior proximidade, tanto com os pontos citados pelo grupo A, como com os eixos teóricos que fundamentaram esta pesquisa: autoavaliação, gestão participativa e monitoramento.

Cruzando as informações do quadro 15 (do grupo B) com o quadro 12 (do grupo A), observamos que os pontos fortes identificados são compartilhados por ambos os grupos, evidenciando um consenso em relação aos aspectos positivos do curso. Na análise dos pontos fracos, destacam-se duas fragilidades comuns, tanto em relação à política de relacionamentos, quanto ao projeto acadêmico do Programa, que foram apontadas como áreas de melhoria por ambos os grupos. Essa análise comparativa ressalta a convergência de percepções entre os dois grupos, sinalizando que esses pontos demandam esforços conjuntos para o aprimoramento do curso.

Finalizamos este capítulo concluindo o objetivo analítico deste trabalho, que consistiu em examinar os dados do Programa relativos aos elementos e indicadores constantes na Ficha de Avaliação da Capes, com ênfase nos aspectos vinculados a

discentes e egressos. Além disso, foram exploradas as lacunas e potencialidades do Mestrado Profmat-UFJF no contexto da autoavaliação de curso.

Assim, a partir das informações obtidas e dos dados reportados neste capítulo, a análise realizada revelou um panorama da realidade atual do Programa. Diante desse cenário, torna-se necessário a elaboração de estratégias direcionadas a responder à nossa questão de pesquisa: como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa.

Apoiado nessa questão e nos resultados obtidos com a pesquisa de campo, o próximo capítulo, de caráter propositivo, apresenta uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE). Nesse plano, são apresentadas propostas que visam a contribuir para o aprimoramento de ações do Profmat-UFJF, no intuito de fortalecer o processo de autoavaliação do curso por meio de um monitoramento efetivo de seus discentes e egressos. Com isso, espera-se proporcionar a melhoria da qualidade da formação ofertada pelo curso, objetivo primordial de todo processo educacional.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste quarto capítulo, apresentamos uma proposta de Plano de Ação Educacional (PAE) fundamentado na análise dos resultados obtidos com a pesquisa de campo, considerando as percepções dos participantes. As propostas de intervenção sugeridas têm o objetivo de potencializar os pontos fortes destacados pelos participantes desta pesquisa e atenuar os principais pontos fracos identificados. Além disso, buscam contribuir com a condução dos processos de autoavaliação e de monitoramento de discentes e egressos do Profmat-UFJF, visando a aprimorar suas ações e, com isso, promover melhores resultados para o Programa.

No quadro 16, apresentamos as quatro ações propostas para esse PAE de acordo com os eixos de análise e com os dados produzidos na pesquisa:

Quadro 16 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Eixos de pesquisa	Dados de pesquisa	Ações propostas
Autoavaliação Gestão participativa	Baixa adesão do corpo docente em ações relacionadas à gestão e autoavaliação do curso.	1. Estruturação e implementação de um plano de autoavaliação de curso, seguindo as diretrizes da Capes.
Autoavaliação Monitoramento Gestão participativa	Qualidade da formação ofertada.	2. Aplicação de questionários avaliativos periódicos a discentes e egressos.
Monitoramento Gestão participativa	Alto interesse de discentes e egressos em participar ativamente e estabelecer uma interação mais próxima com o Programa.	3. Promoção e organização de eventos periódicos para discentes e egressos do curso.
Monitoramento Gestão participativa	Lacunas na política de relacionamento com discentes e egressos do curso.	4. Implementação de um Portal de egressos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para elaboração e organização das propostas, foi utilizada a ferramenta 5W2H, também conhecida como plano de ação, que é configurada a partir de sete questões norteadoras para o desenvolvimento do plano, conforme exposto no quadro 17:

Quadro 17 - Matriz 5W2H

Matriz 5W2H	Questões norteadoras	Descrição
What? (O quê?)	O que deve ser feito?	Descrever a ação.
Why? (Por quê?)	Por que deve ser executado?	Justificar a ação.
Who? (Quem?)	Quem é o responsável pela ação?	Definir os responsáveis pelas ações.
Where? (Onde?)	Onde serão realizados os procedimentos?	Indicar onde os procedimentos serão executados.
When? (Quando?)	Quando serão realizados os procedimentos?	Apresentar cronograma para realização dos procedimentos.
How? (Como?)	Como serão executados os procedimentos?	Descrever como serão executados os procedimentos.
How Much? (Quanto?)	Quanto custará a implementação?	Estipular o limite orçamentário para a ação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) – adaptado de Nakagawa (2014, p. 1).

Tendo como base a matriz 5W2H, as próximas seções deste capítulo irão apresentar cada uma das quatro ações propositivas definidas no quadro 17.

4.1 ESTRUTURAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO DE AUTOAVALIAÇÃO DE CURSO

A presente pesquisa confirmou que a autoavaliação de curso, além de ser um componente central no sistema avaliativo da Capes, representa uma dimensão valiosa para o aperfeiçoamento dos PPGs, devendo ser incorporada como uma

prática cotidiana internalizada no ambiente institucional. No entanto, a pesquisa de campo revelou que, embora haja um reconhecimento geral sobre a importância dessa prática, poucos conhecem as ações que estão sendo executadas no âmbito do Profmat-UFJF. Além disso, de acordo com as evidências apuradas, poucas iniciativas foram realizadas até o momento e ocorreram de forma pontual e isolada.

Assim, tornou-se fundamental para o Programa a estruturação de um Plano de Autoavaliação com o objetivo de sistematizar e aprimorar esse processo, assegurando que seja conduzido coletivamente de forma regular e contínua. Além disso, foi compreendida a necessidade de que o planejamento deve levar em conta dois aspectos principais: a ampliação das ações voltadas para a AA e o comprometimento de todo o corpo docente, com base em uma abordagem de gestão participativa. O quadro 18 apresenta o detalhamento da ação proposta:

Quadro 18 - Proposta 1 – Estruturação e Implementação de um Plano de autoavaliação de curso

O quê?	Elaborar e implementar um Plano de autoavaliação de curso estruturado de acordo com as diretrizes da Capes.
Por quê?	Para aprimorar e sistematizar o processo de AA de curso com um plano de ações desenvolvido por meio de gestão participativa envolvendo docentes e discentes do Profmat-UFJF.
Quem?	Coordenação e Colegiado de Curso do Profmat-UFJF.
Onde?	No âmbito local do Profmat-UFJF.
Quando?	Realização contínua em caráter permanente, iniciando em maio de 2025.
Como?	Utilizando o roteiro de etapas para autoavaliação, disponibilizado no capítulo 2 desta dissertação, que segue o modelo sugerido pela Capes.
Quanto?	Sem custos adicionais, além das horas de trabalho remuneradas dos servidores.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para colocar em prática essa proposta de ação seria utilizado o roteiro elaborado pela comissão do GT-AA da Capes, que contempla as etapas de operacionalização da autoavaliação. A escolha desse modelo tem o intuito de alinhar as estratégias e os procedimentos realizados pelo Programa às diretrizes da Capes.

Para facilitar a descrição e a compreensão da proposta, reproduzimos a seguir o roteiro anteriormente apresentado, a título de exemplo, no capítulo 2 desta dissertação.

Quadro 19 - Proposta de Roteiro de etapas de Autoavaliação

POLÍTICA E PROPOSTAS	<p>1) Criação de comissão de auto avaliação (CAA): coordenador do PPG indica e submete à aprovação do colegiado nomes de docente, discente e técnico/TAE (e possivelmente egresso e/ou empregador) para compor a comissão que coordenará o processo de auto avaliação.</p> <p>2) Elaboração de pré-proposta de plano de auto avaliação: CAA elabora pré-proposta de plano de AA com base: (2.1) na missão do PPG e no PDI institucional; (2.2) resultados que vem obtendo em avaliação Capes (2.3) monitoria da qualidade do programa e do seu processo de formação.</p> <p>3) Aprovação do plano de auto avaliação: Assembleia e/ou colegiado do PPG realiza discussão, negociação para especificação da AA com vistas a. Aprovação de um plano de AA que deve ser publicizado na página do programa.</p>
PROCEDIMENTOS e INSTRUMENTOS	<p>4) Implementação do plano de auto avaliação</p> <p>(a) CAA especifica autoavaliação – O que? Quem? Como? Quando?;</p> <p>(b) CAA orienta procedimentos AA - observação e coleta de dados por meio de grupos focais, entrevistas, questionários, reuniões, debates, oficinas;</p> <p>(c) CAA sistematiza dados mediante análise quali-quantitativa: fragilidades, potencialidades, desafios estratégicos- melhorias, desenvolvimentos futuros que emergiram da etapa anterior;</p> <p>(d) CAA apresenta observações à assembleia do PPG (docentes, discentes, técnicos) estimula reflexão, problematização em termos do diagnóstico feito e de aspectos a serem qualificados e do PPG tendo como referencial à avaliação da CAPES, aderência ao PPI/PDI institucional e sua missão e objetivos.</p>
RESULTADOS e	<p>5) Elaboração do relatório parcial: CAA elabora relatório parcial do processo de auto avaliação implementado, destacando especialmente potencialidades e fragilidades evidenciadas e elenco de possíveis ações futuras.</p>
FUTUROS	<p>6) Realização de seminário integrador: Docentes, discentes e técnicos participam de assembleia para análise do relatório parcial com vistas e ajustar e aprovar as medidas a serem tomadas para melhoria institucional, proposições de ações e traçado de metas futuras.</p> <p>7) Coordenação preenche fichas a serem enviadas a Capes sobre os procedimentos de auto avaliação.</p>

Fonte: Capes (2019b, p. 25).

Seguindo esse roteiro, a primeira etapa é a criação de uma comissão de autoavaliação (CAA), que será responsável pela coordenação da AA. Essa CAA pode ser composta por docentes, discentes e técnicos (TAEs), indicados pela Coordenação de curso e deve ter aprovação do Colegiado (Capes, 2019b, p 25). A partir do cronograma previsto, essa etapa teria início em maio de 2025.

A opção pela CAA permitiria organizar a gestão do processo de AA com um número apropriado de colaboradores, visando a facilitar a coordenação e a tomada

de decisões. Dessa forma, a gestão não ficaria limitada ao coordenador e à secretaria de curso, nem tão sobrecarregada com um grupo muito grande de participantes. Ao mesmo tempo, a composição da CAA com representantes dos docentes, discentes e técnicos (TAEs) assegura a inclusão de diferentes perspectivas e o caráter colaborativo do processo.

Além disso, ao ser indicada pela Coordenação de curso e aprovada pelo Colegiado, a CAA garantiria respaldo institucional, o que facilita a aceitação e o engajamento de todos os envolvidos. Esse aspecto é de extrema importância, especialmente no contexto atual do Programa que, após o processo de credenciamento ocorrido em dezembro de 2024, teve seu corpo docente renovado com a entrada de oito professores ingressantes no curso. Com esse movimento de renovação, torna-se essencial integrar os novos membros e trazê-los para o debate, a fim de assegurar o engajamento pretendido, bem como a legitimidade do processo de AA.

Somado a isso, ao longo desta pesquisa, constatamos que a condução da AA por meio de uma gestão participativa é reconhecidamente importante. Assim, a representação desses diversos grupos na CAA fortalece o comprometimento com as práticas de gestão e avaliação, promovendo um ambiente de colaboração e diálogo.

Na sequência, a CAA deverá elaborar uma pré-proposta de plano, que deve ser baseada: (i) na missão do PPG e no PDI da instituição; (ii) nos resultados do programa na avaliação Capes; e (iii) na monitoria da qualidade do programa e do seu processo de formação (Capes, 2019b, p. 25). A previsão é de que essa pré-proposta seja elaborada até junho de 2025, para, então, ser levada ao Colegiado do PPG para sua aprovação e posterior publicização na página do programa.

Na próxima etapa, após a aprovação, será realizada a implementação do plano de autoavaliação, iniciando em agosto de 2025. Caberá à CAA especificar e orientar os procedimentos, técnicas e instrumentos a serem utilizados, sistematizar e analisar os dados, verificando fragilidades, potencialidades e desafios que se apresentam para o programa. Para realizar esse diagnóstico, seriam utilizados os dados do Programa registrados tanto nos sistemas SIGA, SIGAX, SCA, SCBA e Plataforma Sucupira, quanto na secretaria de curso, incluindo os dados produzidos a partir da realização desta pesquisa e dos questionários aplicados em dezembro de 2024 aos discentes do curso.

Neste ponto, considerando que a AA deve ser um processo conduzido coletivamente, é fundamental que os dados produzidos pela CAA sejam compartilhados e apropriados por todos. Para isso, devem ser apresentados ao Colegiado de curso, em reunião específica agendada para essa pauta, a fim de possibilitar análises e reflexões conjuntas. Com base nos resultados obtidos, devem ser propostas ações e traçadas estratégias visando a melhorias e desenvolvimentos futuros. Caberá à CAA a organização e implementação dessas propostas.

É importante observar que todas as orientações convergem para uma gestão participativa do processo de autoavaliação com envolvimento de toda assembleia do PPG e, além disso, apontam para aderência ao PDI e à avaliação da Capes:

CAA apresenta observações à assembleia do PPG (docentes, discentes, técnicos) estimula reflexão, problematização em termos do diagnóstico feito e de aspectos a serem qualificados e do PPG tendo como referencial à avaliação da CAPES, aderência ao PPI/PDI institucional e sua missão e objetivos (Capes, 2019b, p. 25).

Como etapas finais desse roteiro, estão previstas: (i) a elaboração de um relatório parcial, destacando potencialidades e fragilidades e possíveis ações futuras; (ii) a realização de um seminário integrador com participação coletiva de docentes, discentes e técnicos para análise e aprovação do relatório; e, por fim, (iii) a coordenação preenche fichas a serem enviadas à Capes sobre os procedimentos de AA realizados (Capes, 2019b, p. 25). Essas ações serão organizadas e conduzidas pela CAA, que definirá os responsáveis por cada procedimento e o cronograma a ser seguido, além de assegurar uma abordagem de gestão participativa.

Considerando os prazos previstos para o término deste trabalho de conclusão de curso e trâmites posteriores, esta proposta de ação será apresentada à Coordenação do Profmat-UFJF em abril de 2025, visando a ter sua implementação iniciada a partir de maio do mesmo ano, após análise, aprovação e ajustes pertinentes. De acordo com as proposições feitas, as ações serão realizadas no âmbito local do Profmat-UFJF, em caráter permanente e sem custos adicionais.

Essa proposta tem como objetivo a sistematização e o aprimoramento do processo de autoavaliação do curso, que deve ser desenvolvido, como já discutido, de forma regular e permanente a partir de um modelo de gestão participativa. Esse

protocolo assume o trabalho coletivo e colaborativo como requisito para sua execução.

Nessa perspectiva, é fundamental o engajamento efetivo de cada sujeito participante, tornando-o protagonista e corresponsável pelo alcance dos objetivos pretendidos. Por fim, esperamos propiciar, com esta proposta, a construção de uma cultura avaliativa no âmbito do Profmat-UFJF, essencial tanto para o sucesso da AA de curso quanto para o desenvolvimento do Programa como um todo.

As próximas propostas são direcionadas ao monitoramento de discentes e egressos, que é o foco desta pesquisa, associado ao processo de AA de curso. O conjunto de ações de monitoramento proposto nas próximas seções são essenciais para o fortalecimento da política de relacionamento do Programa, para fornecer um panorama da formação oferecida e para orientar o processo de autoavaliação.

4.2 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS A DISCENTES E EGRESSOS DO PROFMAT-UFJF

Ao longo deste estudo, foi possível constatar que, além de atribuir centralidade aos discentes e egressos em sua avaliação, a Capes tem reforçado a importância do monitoramento de suas trajetórias como forma de mensurar a qualidade da formação ofertada pelos PPGs, objeto primário em todo processo avaliativo e educacional. De acordo com Dias Sobrinho (2005), esse objeto pode ser recortado de diversas formas, mas sem perder de vista a finalidade primordial da educação que é a formação discente.

Diante desse contexto, consideramos como hipótese que, por meio de um monitoramento efetivo e sistematizado de discentes e egressos, podemos construir uma base de dados sólida, que fornecerá subsídios valiosos para a AA. Assim, concentramos as propostas de ações no monitoramento de discentes e egressos, que se tornou o foco deste trabalho, associado à autoavaliação de curso.

A proposta apresentada nesta seção tem como objetivo primordial dar protagonismo aos discentes e egressos do Profmat-UFJF no processo de AA de curso a partir da aplicação periódica de questionários avaliativos, conforme descrevemos a seguir.

Quadro 20 - Proposta 2 - Aplicação de questionários a discentes e egressos

O quê?	Aplicar questionários avaliativos periódicos a discentes e egressos do curso.
Por quê?	Para conhecer a trajetória e a percepção de discentes e egressos sobre a formação recebida e obter subsídios para a AA.
Quem?	Comissão de AA, Coordenação e Secretaria do curso.
Onde?	No âmbito local do Profmat-UFJF.
Quando?	Em intervalos periódicos semestrais e/ou anuais.
Como?	Por meio virtual, via formulário <i>Google Forms</i> , encaminhado aos discentes e egressos do curso.
Quanto?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os questionários seriam destinados a todos os discentes matriculados no curso e a todos os egressos desligados nos últimos cinco anos. Esse recorte é importante por se aproximar mais da realidade atual do Programa e do período temporal considerado para fins de avaliação Capes.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, entendemos ser relevante contemplar na pesquisa todos os egressos desligados, sejam eles titulados ou não titulados, independentemente do motivo de desligamento. Em um processo de autoavaliação, suas impressões, motivações, dificuldades e trajetórias podem fornecer informações importantes para análise e diagnóstico avaliativo, apontando os entraves e as possíveis lacunas que ocasionaram o desligamento e/ou abandono do curso.

Com a aplicação de questionários, é possível obter informações sobre a experiência e trajetória dos discentes e egressos, viabilizando uma análise da formação recebida e o impacto dessa formação em suas atividades profissionais. Essa prática contribui para a realização de um diagnóstico do programa, o que permite a identificação dos ajustes necessários, o estabelecimento de metas e a proposição de ações para as melhorias pretendidas.

Além disso, aproxima discentes e egressos do programa, conferindo centralidade a suas perspectivas ao permitir que sejam consideradas no processo

de avaliação. A análise da pesquisa realizada revelou que eles reconhecem a importância dessa aproximação, pois acreditam que ela contribui de diversas formas para a melhoria de seu desempenho acadêmico e profissional.

A responsabilidade pela elaboração dos questionários e pelo tratamento dos dados ficaria a cargo da Comissão de Autoavaliação (CAA), como um dos procedimentos indicados na primeira proposta de ação apresentada na seção anterior. Os questionários seriam aplicados via formulário *Google Forms*, de forma periódica e regular, ao final de cada semestre letivo a todos os discentes matriculados. Da mesma forma, ao final de cada ano, seriam aplicados a todos os egressos selecionados de acordo com o recorte temporal delimitado. Todos esses procedimentos serão conduzidos pela CAA, ficando a secretaria de curso responsável pelo suporte necessário.

Tendo em vista a orientação de uma gestão participativa para a condução desses trabalhos, seria importante que os resultados obtidos com a aplicação dos questionários avaliativos sejam levados para apreciação e análise do Colegiado, com o intuito de promover o engajamento de todos nesse processo.

De acordo com Lück (2011), um engajamento efetivo envolve estar presente, expressar opiniões, analisar de forma interativa, tomar decisões com base em análises compartilhadas e se comprometer no encaminhamento das ações necessárias e adequadas para a concretização das decisões tomadas.

Assim, esperamos que a realização desta ação, além de cumprir com o objetivo primário de fornecer subsídios para o monitoramento de discentes e egressos e para a autoavaliação de curso, possa também contribuir para o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos participantes e para o desenvolvimento da cultura avaliativa no ambiente institucional.

4.3 PROMOÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS PERIÓDICOS PARA DISCENTES E EGRESSOS

Os resultados da pesquisa de campo realizada neste estudo revelaram que a maioria dos participantes, além de reconhecer a importância de estabelecer uma interação mais próxima com o Programa, demonstra interesse em participar de eventos promovidos durante e após a conclusão do curso.

Diante disso, a proposta de realização de eventos direcionados a discentes e egressos destaca-se como uma iniciativa relevante capaz de estreitar a relação dos membros da comunidade acadêmica e fortalecer o vínculo dos discentes com o Programa. Essa ação está alinhada ao pressuposto de que, para realização de um monitoramento efetivo de discentes e egressos, é primordial desenvolver uma política de relacionamentos sólida do programa com os mestrandos durante sua formação e prolongar esse vínculo após a conclusão/desligamento do curso.

Nesta seção, apresentamos como proposta a realização de eventos presenciais no âmbito do Profmat-UFJF. No entanto, é importante ressaltar que essa ação pode ser ampliada para incluir eventos virtuais, híbridos ou presenciais que tenham abrangência nacional ou até mesmo internacional, contemplando a área de conhecimento do Profmat. Esses eventos podem assumir diversos formatos, como encontros, seminários, simpósios, congressos, entre outros, promovendo mais oportunidades de participação e gerando maior impacto para o Programa.

O quadro 21 resume o plano de ação para esta proposta:

Quadro 21 - Proposta 3 - Promoção de eventos para discentes e egressos do curso

O quê?	Promover e organizar eventos periódicos para discentes e egressos do curso.
Por quê?	Para propiciar um envolvimento ativo de discentes e egressos, estreitando os vínculos com toda a comunidade acadêmica e fortalecendo a política de relacionamento do Programa.
Quem?	Coordenação do Profmat-UFJF, Chefia do DM.
Onde?	No Departamento de Matemática do ICE-UFJF.
Quando?	O evento poderá ser realizado anualmente durante a Semana da Matemática organizada pelo DM.
Como?	Os procedimentos para realização do evento serão organizados em conjunto com a Chefia do DM, contando com a colaboração de docentes e discentes e apoio da secretaria de curso.
Quanto?	Até R\$ 3.000,00

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme detalhado no quadro 21, esta ação está voltada para a promoção e organização de eventos periódicos visando à participação de discentes e egressos do Profmat-UFJF. A princípio, a proposta seria realizar um encontro presencial

anual durante a Semana da Matemática, organizada pelo Departamento de Matemática da UFJF, nos moldes do que ocorreu em novembro de 2024.

Cabe aqui destacar que essa foi a primeira vez que os programas de pós-graduação do DM foram incluídos como participantes ativos na Semana da Matemática, ficando responsáveis por organizar e realizar atividades dentro da programação do evento. Essa iniciativa representou uma oportunidade inédita de engajamento, permitindo aos programas contribuírem de forma mais significativa para o evento e fortalecerem sua integração com a comunidade acadêmica.

Naquela ocasião, todos os discentes do Profmat-UFJF com matrículas ativas das turmas de 2023 e 2024 foram convidados para o evento e, dentro da programação, houve três atividades específicas para eles: (i) palestra com o professor convidado Jair Koiller; (ii) apresentação e divulgação do Programa pela Coordenação de curso; e (iii) roda de conversa com a participação dos mestrandos presentes.

Para os próximos encontros, a proposta seria estender o convite do evento a todos os egressos das turmas do Profmat-UFJF desde sua primeira edição, além de ampliar a participação de discentes e docentes. Essa ação figura como uma importante estratégia para o monitoramento de discentes e egressos, na medida em que apresenta grande potencial para o fortalecimento de uma política de relacionamento estruturada e contínua.

Conforme informado no quadro 21, foi feita uma previsão inicial de custos para a realização do evento, que dependerá da disponibilidade de recursos financeiros do Profmat-UFJF e da aprovação do Colegiado de curso. Foram considerados possíveis gastos com diárias e passagens para palestrantes convidados e, caso necessário, para o pagamento de lanche para os participantes do evento.

De acordo com essa proposta, a participação do público interno do Profmat ficaria limitada a um evento anual, dentro da Semana da Matemática do ICE-UFJF. No entanto, seria essencial que o Programa promovesse e organizasse outras ações similares ao longo do ano, além de incentivar seus discentes e egressos a frequentarem eventos regionais e nacionais. Isso ampliaria suas oportunidades de participação, promovendo maior engajamento com o Programa e o enriquecimento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

4.4 PORTAL DE EGRESSOS

Tendo como objetivo a promoção de maior interação entre o Programa, seus discentes e egressos, uma das questões da pesquisa de campo buscou investigar possibilidades de ações propulsoras de uma boa política de relacionamento institucional. A criação de portais virtuais destinados à formação de uma rede de contatos foi uma das alternativas mais apontadas, indicando alto interesse dos participantes nessa iniciativa.

Essa ação tem como objetivo principal facilitar o monitoramento de discentes e egressos, criando um espaço de diálogo e compartilhamento de experiências, que possibilita a aproximação com os egressos, a manutenção de contato constante e o fortalecimento de vínculos entre os sujeitos e o Programa.

Nesse sentido, foi pensada a quarta proposta desse PAE, detalhada no quadro 22:

Quadro 22 - Proposta 4 - Implementação de um portal de egressos

O quê?	Desenvolver e implementar um portal de egressos vinculado ao site do Profmat-UFJF.
Por quê?	Para propiciar um engajamento interativo, cotidiano e permanente entre discentes, egressos e toda a comunidade acadêmica.
Quem?	CGCO, Coordenação e Secretaria do Profmat-UFJF.
Onde?	Em aba específica no site do Profmat-UFJF.
Quando?	A partir de maio de 2025, dependendo da disponibilidade do CGCO.
Como?	Com o uso de ferramentas e recursos de tecnologia a cargo do CGCO.
Quanto?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, a quarta proposta é a implementação de um portal virtual vinculado ao site do Profmat-UFJF destinado a promover uma interação contínua e dinâmica, integrada à rotina acadêmica. Diferentemente das propostas anteriores que preveem interações periódicas, o destaque do portal virtual é permitir uma conexão diária,

interativa e permanente, fortalecendo os vínculos entre os egressos e a comunidade acadêmica.

Essa ação foi pensada com o objetivo primário de estabelecer um canal de comunicação que possa facilitar o monitoramento de discentes e egressos, ao mesmo tempo em que cria um ambiente virtual interativo de diálogo e compartilhamento de experiências, aberto a toda a comunidade acadêmica.

Para dar início a essa ação, primeiramente, será feito contato com o Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO), que é o setor responsável pela coordenação e manutenção dos sistemas e recursos de Tecnologia da Informação (TI) da UFJF, a fim de obter as informações necessárias para a criação do portal. A partir desse primeiro contato, seriam definidos os procedimentos a serem realizados e os responsáveis pela execução. A responsabilidade pela condução dessas ações ficaria a cargo da secretaria e da coordenação de curso.

A proposta seria criar um ambiente virtual em uma aba específica no *site* do Profmat-UFJF, com a funcionalidade de direcionar o usuário para a página do portal. O conteúdo do portal será voltado a assuntos relacionados ao Programa, com foco nas informações, divulgações e serviços atinentes aos discentes, egressos e docentes do Profmat-UFJF. O acesso ao portal será livre para qualquer visitante, sem a necessidade de cadastro ou senha, sendo que algumas seções ou funcionalidades podem ser restritas a discentes e egressos do curso.

Baseados nos estudos de Soares (2019) e Cabral, Silva e Pacheco (2016), que investigaram alguns portais de egressos, fizemos um esboço que pode ser utilizado para a elaboração do portal. O quadro 23 apresenta algumas seções para compor o *menu* do portal:

Quadro 23 - Portal de egressos

Menu	Descrição da seção
Acompanhamento de discentes e egressos	Listagem de discentes e egressos por turma contendo o <i>e-mail</i> institucional cadastrado para contato e o currículo Lattes atualizados. Registros e informações sobre o percurso acadêmico e profissional de discentes e egressos, respeitando o sigilo de dados privativos.
Notícias	Publicações atualizadas com informações sobre o Programa, incluindo comunicados oficiais e novidades cujo conteúdo seja de interesse da comunidade acadêmica.
Mural de Avisos	Espaço interativo destinado à comunicação rápida e à troca de mensagens entre os usuários, contendo avisos, convites e lembretes sobre atividades, prazos e eventos. Neste espaço, serão publicados os convites para bancas de defesa dos discentes do Profmat-UFJF.
Egressos em destaque	Divulgação de publicações, conquistas, premiações de egressos que se destacaram em suas atuações profissionais compartilhando seus trabalhos e experiências de sucesso.
Eventos	Divulgação de eventos locais, regionais e nacionais relacionados ao Programa.
Comunidade virtual	Ambiente destinado à interação entre os participantes, com espaço aberto para debates, depoimentos e compartilhamento de experiências acadêmicas e profissionais.
Pesquisas	Cadastro e consulta de pesquisas na área de interesse do grupo. Publicações de pesquisas, trabalhos acadêmicos e artigos de discentes e egressos do Profmat-UFJF.
Central de Oportunidades	Cadastro e consulta de oportunidades na área de interesse do grupo: chamadas para trabalhos, editais de concursos e processos seletivos, entre outras.
Biblioteca virtual	Espaço para cadastro e acesso direto às dissertações de mestrandos do Profmat.
Produtos educacionais	Espaço para cadastro e acesso direto aos produtos educacionais frutos das dissertações dos mestrandos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O intuito desse quadro é somente apresentar sugestões para o desenvolvimento das proposições feitas. Não pretendemos, por meio desta proposta, definir os recursos e os procedimentos que poderão ser utilizados para a implementação do portal, por entendermos que essa competência pertence ao CGCO. Vale ressaltar que algumas informações, publicações e dados já disponíveis na página do Profmat-UFJF podem migrar para o novo portal ou serem replicados em ambos os espaços.

Além disso, é fundamental que o portal seja de fácil navegação, proporcionando uma boa experiência para usuários e visitantes, assegurando que as informações sejam encontradas de forma intuitiva e eficiente. Por fim, como destacam Cabral, Silva e Pacheco (2016, p. 163), "acima de tudo, um portal deve ser atrativo, ou seja, deve conter informações de interesse dos alunos, egressos e visitantes".

Dessa forma, esperamos que essa ação aqui proposta consiga alcançar os objetivos pretendidos, tornando-se um recurso estratégico importante para o monitoramento de discentes e egressos.

Todas as ações propostas neste PAE foram planejadas com o objetivo de responder aos achados da pesquisa de campo, tendo como foco principal a questão norteadora desta dissertação: como o Profmat pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa?

Por fim, ressaltamos que todos os procedimentos e ações propostos neste PAE terão suporte administrativo da secretaria de curso do Profmat-UFJF para sua execução. Os dados produzidos e os resultados obtidos a partir da realização dessas ações serão registrados e sistematizados em planilhas, relatórios e documentos, constituindo uma base de dados do Programa. Esse conjunto de informações poderá ser utilizado como fonte de consulta para o preenchimento da Plataforma Sucupira e, além disso, será essencial para o monitoramento contínuo das atividades, fornecendo a base necessária para o processo de autoavaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, diante do desafio de aperfeiçoamento da Avaliação Capes, a autoavaliação de curso foi incorporada como um dos quesitos integrantes da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-graduação. Ao mesmo tempo, os quesitos referentes a discentes e egressos ganharam centralidade como forma de avaliar a qualidade da formação ofertada pelos cursos.

Com base nesse contexto, esta dissertação foi desenvolvida com o objetivo de analisar o processo de autoavaliação de curso do Mestrado Profissional de Matemática em Rede Nacional (Profmat) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tendo como foco o monitoramento de discentes e egressos. A questão de pesquisa que norteou este estudo foi investigar como o Profmat-UFJF pode conduzir suas ações voltadas à autoavaliação de curso e ao acompanhamento de discentes e egressos, atendendo às diretrizes da Avaliação Capes e visando ao desenvolvimento e aprimoramento contínuo do Programa.

A partir do levantamento dos primeiros dados, foi possível constatar a necessidade de ampliação e sistematização dessas ações, que vinham ocorrendo de forma dispersa e fragmentada. Além disso, verificamos a importância de incluir neste estudo uma abordagem de gestão participativa, pelo entendimento de que tanto a autoavaliação quanto o monitoramento de discentes e egressos são processos de construção coletiva que demandam o comprometimento de toda a comunidade acadêmica.

Para o desenvolvimento e organização deste trabalho, a dissertação foi estruturada em cinco partes principais: 1 Introdução; 2 Capítulo descritivo; 3 Capítulo analítico; 4 Capítulo propositivo e 5 Considerações finais. Após a introdução, o capítulo dois apresentou o percurso histórico da pós-graduação no Brasil, traçando um panorama da avaliação Capes desde a sua criação até os dias atuais. Na sequência, destacamos os programas de mestrados profissionais descrevendo, especialmente, o Mestrado Profmat, campo de estudo desta pesquisa.

O capítulo três foi dividido em cinco seções. Nas três primeiras seções, apresentamos o referencial teórico que fundamentou este estudo, organizado em três eixos de análise: autoavaliação, gestão participativa e monitoramento de discentes e egressos. Na quarta seção, descrevemos o percurso metodológico

adotado para realização desta pesquisa. Para a pesquisa de campo, foram utilizados questionários *online* destinados aos dois grupos selecionados: Grupo A – discentes e egressos das turmas de 2017 a 2024 e Grupo B – docentes do Profmat-UFJF.

Na quinta seção do capítulo 3, foram apresentados e analisados os dados obtidos com a pesquisa de campo realizada. A partir de seus resultados, foram identificadas potencialidades e fragilidades do Mestrado Profmat-UFJF, destacando pontos que precisam ser aprimorados. Além disso, foi possível verificar algumas lacunas existentes no processo de autoavaliação de curso.

Com base na análise desses dados e nos estudos realizados ao longo desta pesquisa, concluímos que a estruturação de um processo de autoavaliação, gerido coletivamente, seria essencial para o enfrentamento dos problemas identificados e para o planejamento e desenvolvimento de ações futuras. Associado a esse processo, constatamos a importância da realização de um monitoramento efetivo de discentes e egressos, entendido como um conjunto de ações integradas que servirá como ferramenta de gestão e avaliação, capaz de fornecer dados que, além de traduzirem a qualidade da formação ofertada pelo curso, contribuam para o seu aprimoramento contínuo.

Diante dessas constatações, no quarto capítulo, elaboramos um Plano de Ação Educacional, apresentando propostas voltadas à autoavaliação de curso e ao monitoramento de discentes e egressos. As ações foram planejadas visando a, primordialmente, apoiar a condução e o aperfeiçoamento desses processos no âmbito do Profmat-UFJF.

Entre as ações propostas, incluem-se: (i) Elaboração e implementação de um plano de autoavaliação de curso, estruturado de acordo com as diretrizes da Capes e desenvolvido sob a ótica de uma gestão participativa; (ii) Aplicação de questionários avaliativos periódicos a discentes e egressos, visando ao monitoramento e à avaliação contínuos da formação ofertada pelo Programa; (iii) Promoção e organização de eventos, incentivando a participação e o envolvimento de discentes e egressos, estreitando os vínculos com a comunidade acadêmica; e (iv) Desenvolvimento e implementação de um portal de egressos vinculado ao site do Profmat-UFJF, com o objetivo de estabelecer um engajamento interativo e constante, favorecendo a formação de uma rede de comunicação ativa.

Paralelamente, consideramos que as propostas apresentadas podem operar em três dimensões: (i) para o amadurecimento de uma cultura avaliativa interna que promova um ambiente de reflexão coletiva e permanente; (ii) para o desenvolvimento de uma gestão participativa que favoreça ações gestoras colaborativas; e (iii) para a construção de uma política de relacionamento institucional que traga oportunidades de maior interação e fortalecimento dos vínculos entre o programa, discentes e egressos.

Assim, esperamos que este estudo contribua para elevar a qualidade da formação ofertada pelo curso e potencializar o desempenho acadêmico e profissional dos mestrandos, convertendo esses resultados em qualificação para o ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica, objetivo central do Profmat.

Por fim, ressaltamos que a temática abordada nesta dissertação é muito ampla, podendo ser explorada e aprofundada a partir de diferentes perspectivas. Por isso, este estudo não pretende esgotar a discussão proposta; ao contrário, acreditamos que os resultados desta pesquisa devem ser utilizados como ponto de partida para debates futuros, tanto no âmbito interno do Profmat-UFJF, quanto em novas pesquisas que compartilhem o mesmo foco de estudo ou interesse na temática abordada.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como Atividades Oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): o exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Madri, v. 2, n. 2, p. 82-103, ago./out. 2009. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3167510#:~:text=Planejamento%20Estrat%C3%A9gico%20e%20Gest%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20como.> Acesso em: 09 mar. 2024.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro; NOGUEIRA, Paulo Roberto M. de C. **Avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES):** relevância do acompanhamento de egressos para o planejamento estratégico. In: AVALIES 2017 3º SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2017, Florianópolis. INPEAU/UFSC, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/179320/101_00646%20-%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 mar. 2024.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, p. 285-314, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth-Balbatchevsky/publication/237073967_A_pos-graduacao_no_Brasil_novos_desafios_para_uma_politica_bem_sucedida/links/0f31753835b0e7fad0000000/A-pos-graduacao-no-Brasil-novos-desafios-para-uma-politica-bem-sucedida.pdf. Acesso em: 27 set 2023.

BALSANELLO, Geomara. **Autoavaliação: o que dizem os egressos da pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?** 2021. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4395>. Acesso em: 20 set. 2023.

BORGES, Luís F. Farias; MAMEDE, Walner; AVELLAR, Sérgio O.C.; COSTA, Soraia de Queiroz. Capes: **Relatório Técnico DAV n. 7 - AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: Histórico, Procedimentos e Conceitos**. Brasília, out. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/26102023_relatoriotecnicodavn7.pdf/. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. 1951a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 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: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964**. Altera dispositivos dos Decretos n. 29741, de 11 de julho de 1951, 50737, de 07 e junho de 1961, 51146, de 05 de agosto de 1961, 49355, de 28 de novembro de 1960, 51405, de 6 de fevereiro de 1962, 52456 de 16 de setembro de 1963, e 53325 de 18 de dezembro de 1963, reunindo num só órgão a Capes, Cosupi e Protec. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-normaatualizada-pl.pdf#:~:text=Centro%20de%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20LEI>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências. [S.]: Câmara dos Deputados (Brasil), 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86816-5-janeiro-1982-436737-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 92.642, de 12 de maio de 1986**. Altera disposições do Decreto nº 86.816, de 5 de janeiro de 1982, que dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980->

1987/decreto-92642-12-maio-1986-442720-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992**. Institui como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República (Brasil), 1992. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=524&ano=1992&ato=7f2QzaU9kMFpWTee9>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria Capes nº 47, de 17 de outubro de 1995**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2184/portaria-capes-n-47>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria Capes nº 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011**. Aprovar o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Diário Oficial da União: edição 206, seção 1, p. 14, Brasília, DF, 26 out. 2011. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Capes-209-2011-10-21.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e o doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União: nº 56, seção 1, p. 26, Brasília, DF, 22 mar. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/index.php/legislacoes/detalhe/2716/portaria-capes-n-60>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 122, de 05 de agosto de 2021**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Diário Oficial da União: edição 149, seção 1, p. 32-34, 09 ago. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-122-2020-08-05.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 241, de 3 de novembro de 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. Diário Oficial da União: edição nº 211, seção 1, p. 25, 07 nov. 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-241-2023-11-03.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 207, de 04 de julho de 2024**. Regulamenta o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Diário Oficial da União: edição nº 133, seção 1, p. 85, 12 jul. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-207-2024-07-04.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. As universidades e o relacionamento com seus ex-alunos: uma análise de portais *online* de egressos. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 157-173, set. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n3p157/32853>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CALDATTO, Marlova; PAVANELLO, Regina; FIORENTINI, Dario. O PROFMAT e a Formação do Professor de Matemática: uma análise curricular a partir de uma perspectiva processual e descentralizadora. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 906-925, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/RtdTQRM4SZvKb3L48tz3c9H/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG**. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10 de outubro de 2018. [Brasília, DF]: Capes, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório Técnico da DAV Egressos da Pós-Graduação: áreas estratégicas**. Brasília, DF: Capes, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-egressos-pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório Técnico – Grupo de Trabalho - Ficha de Avaliação**. [Brasília, DF]: Capes, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório Técnico – Grupo de Trabalho - Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação**. Brasília, DF: Capes, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área – Matemática/Probabilidade e Estatística**. Brasília, DF: Capes, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/mape-pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório do Seminário de Meio Termo Mestrados Profissionais (Educação Básica) em Rede**. Brasília, DF: Capes, 2019d. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/Relatorio_SMT_PROFs_comfichamaio_21.pdf. Acesso em: 26 nov. 2024.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ficha de Avaliação de Profs em rede**. Brasília, DF: Capes, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_PROF_MAIO.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **História e missão**. [Brasília, DF]: Capes, 2023a.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sobre a Capes**. [Brasília, DF]: Capes, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sobre a Avaliação**. Brasília, DF: Capes, 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 12 fev. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrado Profissional: o que é?** Brasília, DF: Capes, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-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 12 fev. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB**. Brasília, DF: Capes, 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 16 out. 2023.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Coordenação-Geral de Comunicação Social (CGCOM). **Criada área de avaliação para programas de formação de professores**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/criada-area-de-avaliacao-para-programas-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Coordenação-Geral de Comunicação Social (CGCOM). Plataforma Sucupira homenageia autor da regulamentação da pós-graduação. **CAPES**, 26 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/plataforma-sucupira-homenageia-autor-da-regulamentacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 16 set. 2024.

COTTA, Tereza Cristina. **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, 1998. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1634/1/1998%20Vol.49%2cn.2%20Cotta.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CUNHA, Carla Giane S. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. **Revista Estudos de Planejamento**. Edição n.12, dez. 2018. Planejamento e Gestão em Perspectiva. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/avaliacao-de-politicas-publicas->

e-programas-governamentais-tendencias-recentes-e-experiencias-no-brasil. Acesso em: 27 fev. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; JÚNIOR, V. P. A. (org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 15-38, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/avaliacao_participativa_perspectivas_e_desafios.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, v. 15, n. 1, p. 195– 224, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?format=pdf&lang=pt_ Acesso em: 30 mar. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (org.). **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. [S.l.]: FGV/CPDOC/CAPES, 2002. Disponível em: [https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/cdbbb93e-cab5-486e-ae3b-b867da766a24/content#:~:text=a%20experi%C3%AAncia%20do%20Cpdoc%20\(Rio%20de](https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/cdbbb93e-cab5-486e-ae3b-b867da766a24/content#:~:text=a%20experi%C3%AAncia%20do%20Cpdoc%20(Rio%20de). Acesso em: 13 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HORTALE, Virgínia A.; MOREIRA, Carlos Otávio. F. Auto-avaliação nos programas de pós-graduação na área da saúde coletiva: características e limitações. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 1, p. 223–233, jan. 2008. Disponível em: <https://qa1.scielo.br/j/csc/a/sC7pVPd3wwJyRNV8GBCw7GG/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710716/mod_resource/content/1/Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfica.pdf. Acesso em 15 abr. 2024.

LEITE, Denise. Auto-Avaliação Institucional. Verbete. In: MOROSINI, Marília (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** (Glossário – vol. 2). Brasília: INEP, 2006. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

LEITE, Denise *et al.* A autoavaliação na Pós-Graduação como componentes do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação Superior**. Campinas, v. 25, p. 339-353, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/whfJzmNx7Vgpcr7c6Zj5kXz/?format=html#>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACCARI, Emerson Antonio; TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos. Estratégia e planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação stricto-sensu. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, volume 7, número 1, p. 101-116, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273431082008>. Acesso em 14 fev. 2024.

MACHADO, Ana Maria N.; ENNAFAA, Ridha; LORENZINI, Vanir Peixer. Observatório de egressos(as) de pós-graduação para fomentar impactos dos resultados de pesquisas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 22, n. 49, p. 623–641, dez. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312016000300623&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2024.

MEDEIROS, Michele Dias. **Avaliação da Pós-graduação no Brasil e a produção intelectual**: o “modelo Capes” de 1975 a 2002. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5342>. Acesso em: 14 dez. 2023.

NAKAGAWA, M. Ferramenta: 5W2H - plano de ação para empreendedores. São Paulo: Globo, 2014. Sebrae: Movimento Empreenda. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ORTIGOZA, Sílvia A. G.; POLTRONIÉRI, Lígia C.; MACHADO, Lucy Marion C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. **Revista Soc. & Nat.**, Uberlândia, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/cDZqz8HNB6J6ZtMcbgDmXcn/?format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 309–326, maio 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/TjHy6zTq5LzMMjLkHJg7JRc/#>. Acesso em: 11 de mar. 2024.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 5, n. 2, dez. 2000. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://www.periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6>. Acesso em: 12 mar. 2024.

PENNA, Fábio Xavier. In: Noticiário SBM nº 70 agosto 2024 - **Profmat: Para além das contas**. Nova portaria normatiza os programas Prof/PROEB. 30 ago. 2024.

Disponível em: <https://sbm.org.br/sem-categoria/nova-portaria-normatiza-os-programas-prof-proeb/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Capes - Avaliação Quadrienal. **Ficha de Avaliação de Programas Acadêmicos**. 2022. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=14983&popup=true>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Painel de Módulos. **Linhas de Pesquisa**. 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/coleta_online/linhaPesquisa/listaLinhaPesquisa.jsf. Acesso em: 28 nov. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://archive.org/details/2.1-e-book-metodologia-do-trabalho-cientifico-2>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PROFMAT-SBM. **Avaliação Suplementar Externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat)**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2013. Disponível em: https://sbm.org.br/profmat/wp-content/uploads/sites/4/sites/4/2021/10/PROFMAT_Av_Suplementar.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

PROFMAT-SBM. **Profmat: Uma reflexão e alguns resultados**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2017. Disponível em: https://sbm.org.br/profmat/wp-content/uploads/sites/4/sites/4/2021/10/PROFMAT-relatorio_DIGITAL-1.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

PROFMAT-SBM. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Sociedade Brasileira de Matemática. **Apresentação**. 2024a. Disponível em: <https://profmat-sbm.org.br/apresentacao>. Acesso em: 10 out. 2024.

PROFMAT-SBM. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – Sociedade Brasileira de Matemática. **Instituições Associadas**. 2024b. Disponível em: <https://profmat-sbm.org.br/instituicoes-associadas/>. Acesso em: 10 out. 2024.

PROFMAT-SBM. **Regimento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2024c. Disponível em: <https://profmat-sbm.org.br/regimento/>. Acesso em: 21 set. 2024.

RAMOS, Marília Prata; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7140>. Acesso em: 12 fev. 2024.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. [S. l.], v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 08 nov. 2023.

ROLIM, Paulo Y. F.; RAMOS, Anátalia S. M. Análise da gestão dos Programas de Pós-Graduação baseada no resultado da avaliação CAPES por meio da matriz importância-desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 3, p. 525–545, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wN88KZ4XXqBryHnPYNVmT9z/#>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Thiago S.; TRIGUEIRO, Francisco Mirialdo C.; PEREIRA, Raquel da S.; ROMEIRO, Maria do Carmo. Gestão de egressos de *stricto sensu* em administração: um estudo em universidade municipal. **Pensamento e Realidade**, v. 32, n. 2, p. 16-33, 2017. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/46801/gestao-de-egressos-de-stricto-sensu-em-administracao--um-estudo-em-universidade-municipal/i/pt-br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SAUL, Ana Maria. A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2187>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SOARES, Flaviana Polisseni. **Instituição de um sistema eficaz para o acompanhamento de egressos de programas de pós-graduação**: O egresso como referência para a autoavaliação do PPGACL. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd., 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/instituicao-de-um-sistema-eficaz-para-o-acompanhamento-de-egressos-de-programas-de-pos-graduacao-o-egresso-como-referencia-para-a-autoavaliacao-do-ppgacl/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, Gustavo Fernandes. **Sistema de autoavaliação aplicado a programas de mestrado em rede**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8286>. Acesso em: 24 out. 2023.

TAKAI, Andréa M. **Perspectivas do Profmat**: política pública em construção. Rio de Janeiro: SBM, 2018. Disponível em: https://sbm.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Perspectivas_do_profmat-final.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

TREVISOL, Joviles V.; BALSANELLO, Geomara. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 470–492, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZyBVQWMM3wgGkqyxchTFZPr/#>. Acesso em: 10 out. 2023.

TREVISOL, Joviles V.; BRASIL, André. A autoavaliação nas políticas da pós-graduação brasileira. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 13, 2020, Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau, 2020. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6001-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2022-2027**. Juiz de Fora: UFJF, 2022a. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa (CSPP). **Ata de Reunião do Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa (CSPP) de 13 de dezembro de 2022**. Juiz de Fora, 2022b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cspp/wp-content/uploads/sites/22/2023/03/Ata-CSPP-13-12-2022.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). **Ata da Reunião do Colegiado do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional de 28 de março de 2022**. Juiz de Fora: Instituto de Ciências Exatas. 2022c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat). **Ata da Reunião do corpo docente do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional de 05 de dezembro de 2022**. Juiz de Fora: Instituto de Ciências Exatas. 2022d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). **Ata da Reunião do Colegiado do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional de 15 de maio de 2023**. Juiz de Fora: Instituto de Ciências Exatas. 2023a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa. **Regulamento Geral da Pós-graduação *stricto sensu***. Juiz de Fora, UFJF, 2023b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cspp/wp-content/uploads/sites/22/2023/06/Regulamento-Geral.pdf> Acesso em: 11 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. **Regimento Interno do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**. Juiz de Fora: UFJF, 2024. Disponível em: https://www2.ufjf.br/profmat/wp-content/uploads/sites/151/2024/05/regimento_interno_29-maio-2024.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa – Discentes e Egressos

QUESTIONÁRIO – Grupo A – Discentes e Egressos	
PARTE I - PERFIL DOS DISCENTES E EGRESSOS	
1	Assinale a opção que representa o seu perfil em relação ao Profmat-UFJF: <input type="checkbox"/> discente com matrícula ativa <input type="checkbox"/> discente com matrícula trancada <input type="checkbox"/> egresso titulado pelo Profmat-UFJF <input type="checkbox"/> egresso desligado sem titulação do Profmat-UFJF
2	Qual sua atuação profissional atual? <input type="checkbox"/> Professor de Matemática da Educação Básica <input type="checkbox"/> Outra/especifique: _____
3	Qual foi o período de tempo cursado por você no Mestrado Profmat? Considere o tempo decorrido do início das aulas até o seu desligamento do curso ou até a sua titulação. <input type="checkbox"/> menos de 2 meses de curso <input type="checkbox"/> de 2 a 6 meses <input type="checkbox"/> de 6 a 12 meses <input type="checkbox"/> de 12 a 24 meses <input type="checkbox"/> mais de 24 meses de curso
4	Por qual(is) motivo(s) você decidiu cursar o Mestrado Profmat? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. <input type="checkbox"/> Interesse na formação acadêmica <input type="checkbox"/> Qualificação profissional <input type="checkbox"/> Possibilidade de ascensão na carreira com perspectiva de melhoria salarial <input type="checkbox"/> Outro/especifique: _____
5	A possibilidade de concorrer à bolsa de estudos ofertada pela Capes influenciou na sua escolha pelo curso? <input type="checkbox"/> Não influenciou <input type="checkbox"/> Influenciou pouco <input type="checkbox"/> Influenciou muito
6	O recebimento de bolsa foi determinante para sua permanência no curso? <input type="checkbox"/> Não foi determinante <input type="checkbox"/> Sim, foi determinante <input type="checkbox"/> Não recebi bolsa
7	Quais os principais desafios/obstáculos encontrados durante o curso? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. <input type="checkbox"/> Dificuldade em acompanhar o curso devido ao alto nível dos conteúdos disciplinares e grau de exigência do curso <input type="checkbox"/> Dificuldade em conciliar trabalho e estudo <input type="checkbox"/> Dificuldade de deslocamento para participar das aulas presenciais <input type="checkbox"/> Dificuldades no relacionamento com docentes/orientadores <input type="checkbox"/> Dificuldades no desenvolvimento da dissertação <input type="checkbox"/> Motivos pessoais/particulares <input type="checkbox"/> Outros: _____
8	Em relação aos desafios apontados na questão anterior, utilize este espaço para apresentar sugestões, propostas e comentários que considere importantes para o enfrentamento das dificuldades elencadas.

PARTE II – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA								
<p>Atribua um conceito para cada aspecto questionado, considerando a escala crescente correspondente a:</p> <p>1 - Baixa qualidade e 6 – Alta qualidade</p> <p>A coluna NA indica que a questão NÃO SE APLICA a seu perfil e deve ser marcada quando você não tiver condições de avaliar o item.</p>								
No âmbito da UFJF, como você avalia o Profmat quanto a(s)/ao(s):		1	2	3	4	5	6	NA
1	Adequação, qualidade do conteúdo e bibliografia das disciplinas cursadas							
2	Carga horária presencial das disciplinas							
3	Carga horária em EAD das disciplinas							
4	Horário/dia das aulas presenciais							
5	Atuação docente							
6	Atuação do orientador							
7	Atuação da Coordenação do Curso							
8	Atuação da Secretaria do Curso							
9	Recursos tecnológicos disponibilizados: sistemas de comunicação e de apoio (Moodle, Portal do aluno, etc.)							
No âmbito da Rede Nacional, como você avalia o Profmat quanto a(s)/ao(s):		1	2	3	4	5	6	NA
10	Proposta e objetivos do Programa							
11	Processo seletivo para ingresso no Programa							
12	Divulgação e visibilidade do Programa (mídias digitais, publicações, eventos etc.)							
13	Considerando as questões abordadas na seção anterior, qual conceito você atribui à qualidade da formação ofertada pelo Profmat-UFJF? () Insuficiente () Fraco () Bom () Ótimo							
14	De acordo com seus critérios de avaliação, destaque os pontos fortes do Profmat-UFJF: (Opcional)							
15	De acordo com seus critérios de avaliação, aponte os pontos fracos do Profmat-UFJF: (Opcional)							
16	Em sua opinião, quais são as principais mudanças e inovações que devem ser inseridas no curso para melhorar a sua qualidade? (Opcional)							
PARTE III – IMPORTÂNCIA E IMPACTO DO CURSO								
1	A formação que você recebeu do Profmat gerou impacto positivo em sua prática docente? () Sim, amplamente () Sim, moderadamente () Não impactou () Não se aplica							
2	A formação que você recebeu do Profmat gerou impacto positivo no desempenho de seus alunos? () Sim, amplamente () Sim, moderadamente () Não impactou () Não se aplica							
3	Em relação a seu Trabalho de Conclusão de Curso, você teve apoio para implementação em sua instituição de trabalho? () Sim () Não () Não se aplica							
4	Após a titulação, você obteve ascensão na carreira com melhoria salarial? () Sim () Não () Não se aplica							

PARTE IV - AÇÕES DE INTERAÇÃO PROGRAMA/DISCENTE/EGRESSO	
Considerando o Programa Profmat no âmbito local e nacional, avalie as ações de interação estabelecidas entre coordenação/docentes/discentes/egressos/secretaria referentes a: comunicação, troca de informações, avisos, divulgações, promoção e incentivo para participação em eventos, incentivo para publicações etc.	
1	Como você avalia a interação/comunicação entre a coordenação, secretaria, professores e estudantes durante o curso? () Ótima () Boa () Fraca () Insuficiente
2	Como você avalia a interação/comunicação entre a coordenação, secretaria, professores e estudantes após o curso? () Ótima () Boa () Fraca () Insuficiente
3	Qual seu grau de interesse em relação às ações e informações referentes ao Programa? () Muito interesse () Pouco interesse () Não tenho interesse
4	Você mantém seus canais de contato sempre atualizados na secretaria do Programa? () Sim () Não
5	Por qual canal você teria preferência em manter contato com o Profmat-UFJF? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. () e-mail () telefone () sites institucionais () redes sociais () portais virtuais () Outro/especifique: _____
6	Após a conclusão ou o desligamento do curso você prosseguiu acompanhando os eventos ou demais ações promovidas pelo Programa? () Sim () Não
7	Você participou de algum evento acadêmico relacionado ao Profmat? () Sim () Não, mas tenho interesse () Não tenho interesse.
8	Em sua opinião, seria relevante estabelecer uma comunicação/interação regular e contínua entre o Programa, os discentes e os egressos do Profmat? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção de resposta. () Seria relevante para o Programa () Seria relevante para os discentes () Seria relevante para os egressos () Seria pouco relevante
9	Em sua opinião, seria relevante que você realizasse, regularmente, uma atualização de seus dados na Plataforma <i>Lattes</i> e na Plataforma Freire - Capes? () Muito relevante () Pouco relevante
10	Visando a estreitar e consolidar o relacionamento entre o programa, discentes e egressos, aponte as alternativas que considere mais adequadas e interessantes: () Eventos acadêmicos presenciais em nível local e nacional () Encontros presenciais de ex-alunos na UFJF () Portais virtuais destinados à formação de rede de contatos e compartilhamento de informações e experiências entre egressos, discentes e docentes do programa. () Outras: _____
Caso necessário, utilize este espaço para inserir comentários adicionais ou para críticas e sugestões pertinentes.	

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa – Docentes

QUESTIONÁRIO – Grupo B – DOCENTES	
PARTE I – AUTOAVALIAÇÃO (AA) DO PROFMAT-UFJF	
1	Em sua opinião, a realização de um processo de autoavaliação de curso, no âmbito do Profmat-UFJF é: () Indispensável () Importante () Não é necessário
2	Em sua opinião, a quem deve ser atribuída a responsabilidade pela gestão e execução de um processo de AA do Profmat-UFJF? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. () Coordenação Nacional () Coordenação Local () Secretaria de curso () Colegiado de curso () Corpo docente () Corpo discente () Comissão própria de autoavaliação aprovada pelo Colegiado de Curso () Outra: _____
3	Você saberia dizer quais são as atuais ações do Profmat-UFJF voltadas para a AA do curso? () Sim () Não () Conheço poucas ações
4	Em um processo de AA de curso, você considera que realizar a análise da trajetória acadêmica e profissional de discentes e egressos é: () Indispensável () Muito importante () Dispensável
5	Em sua opinião, seria relevante que discentes e egressos participassem periodicamente de um processo de autoavaliação do curso, respondendo a um questionário que examine a qualidade da formação recebida durante suas trajetórias no Profmat-UFJF e o impacto gerado em sua atuação profissional? () Seria indispensável () Seria importante () Seria dispensável
6	Em relação ao alcance dos objetivos do Programa, você considera que o Profmat-UFJF tem tido um desempenho: () Excelente () Muito bom () Bom () Insuficiente
7	De acordo com seus critérios de avaliação, destaque os pontos fortes do Profmat-UFJF:
8	De acordo com seus critérios de avaliação, destaque os pontos fracos do Profmat-UFJF:
9	Utilize este espaço para inserir comentários adicionais, sugestões e críticas avaliativas que considere relevantes para a melhoria da qualidade do programa.
PARTE II – MONITORAMENTO DE DISCENTES E EGRESSOS	
1	No âmbito da UFJF, como você avalia a interação/comunicação entre a PROPP, a coordenação, a secretaria, os docentes do Profmat-UFJF e os discentes e egressos do curso? () Ótima () Boa () Fraca () Insuficiente
2	Você considera relevante o estabelecimento de uma sistemática de monitoramento de discentes e egressos que seja realizada de forma estruturada e contínua pelo Programa? () Sim, muito relevante () Sim, mas pouco relevante () Não é relevante
3	Em sua opinião, a quem deve ser atribuída a responsabilidade pela gestão e execução de um monitoramento sistematizado e contínuo de discentes e egressos do Profmat-UFJF? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa.

	<input type="checkbox"/> Coordenação local <input type="checkbox"/> Docentes e Orientadores <input type="checkbox"/> Secretaria do curso <input type="checkbox"/> Outros: _____
4	Caso considere relevante, aponte sugestões para a implementação/execução de uma sistemática de monitoramento de discentes e egressos no âmbito do Profmat-UFJF.
5	Em relação ao acompanhamento e análise da trajetória de discentes e egressos, você saberia dizer quais são as atuais ações do Profmat-UFJF voltadas para coletar essas informações? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Conheço algumas ações
6	Em relação ao desligamento de discentes do Profmat-UFJF, você tem conhecimento do índice de aproveitamento das turmas, considerando a relação entre os números de titulados e não titulados do programa? Se sim, você considera que o índice de aproveitamento está: <input type="checkbox"/> ótimo <input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> razoável <input type="checkbox"/> insatisfatório <input type="checkbox"/> desconheço essa informação
7	Em sua opinião, considerando a trajetória de discentes Profmat-UFJF, quais os principais desafios/obstáculos que resultam em desligamentos e evasão? Nesta questão, você pode selecionar mais de uma opção e/ou incluir outra alternativa. <input type="checkbox"/> Dificuldade em acompanhar o curso devido ao alto nível dos conteúdos disciplinares e grau de exigência do curso <input type="checkbox"/> Dificuldade em conciliar trabalho e estudo <input type="checkbox"/> Dificuldade de deslocamento para participar das aulas presenciais <input type="checkbox"/> Dificuldades no relacionamento com docentes/orientadores <input type="checkbox"/> Dificuldades no desenvolvimento da dissertação <input type="checkbox"/> Motivos pessoais/particulares <input type="checkbox"/> Outros: _____
8	Em relação aos processos de AA de curso e avaliação Capes, você considera relevante a permanência de contato do Programa com seus egressos titulados? <input type="checkbox"/> Sim, obrigatório <input type="checkbox"/> Sim, importante <input type="checkbox"/> Não é essencial
9	Você mantém algum tipo de contato com os discentes após a conclusão do curso? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10	Visando a estreitar e consolidar o relacionamento entre o programa, discentes e egressos, aponte as alternativas que considere mais adequadas e interessantes: <input type="checkbox"/> Eventos acadêmicos presenciais em nível local e nacional <input type="checkbox"/> Encontros presenciais de ex-alunos na UFJF <input type="checkbox"/> Portais virtuais destinados à constituição de uma rede de contatos e compartilhamento de informações e experiências entre egressos, discentes e docentes do programa. <input type="checkbox"/> Outras: _____
Caso necessário, utilize este espaço para inserir comentários adicionais ou para críticas e sugestões pertinentes.	