



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**TALITA DA SILVA**

**INSERÇÃO SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE  
CASO NO POSEDOC/UERN**

**MOSSORÓ/RN**  
**2024**

TALITA DA SILVA

INSERÇÃO SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO  
NO POSEDUC/UERN

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Allan Solano Souza.

MOSSORÓ/RN

2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

S586i Silva, Talita da

Inserção Social na pós-graduação em educação: um estudo de caso no POSEDUC-UERN. / Talita da Silva. - Mossoró, 2024.

189p.

Orientador(a): Prof. Dr. Allan Solano Souza.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do RioGrande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Avaliação. 3. Impacto na Sociedade. I. Solano Souza, Allan. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

TALITA DA SILVA

INSERÇÃO SOCIAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO  
NO POSEDUC/UERN

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Aprovado em: 29 de fevereiro de 2024

BANCA EXAMINADORA

d18cf045-8e73-41c2-  
a66a-9c92109d19a4

Assinado de forma digital por  
d18cf045-8e73-41c2-a66a-9c92109d19a4  
Dados: 2024.04.28 13:34:10 -03'00'

---

Prof. Dr. Allan Solano Souza (POSEDUC/UERN)  
(Orientador- Presidente da Banca Examinadora)

---

Profa. Dra. Maria Edgleuma de Andrade (POSEDUC/UERN)  
( Membro interno)

Documento assinado digitalmente



JOSE AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

Data: 29/04/2024 10:24:47 -0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior (PPGE/UECE)  
(Membro externo)

---

Prof. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC/UERN)  
(Membro interno - suplente)

---

Prof. Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro (UFRN/UFPB)  
(Membro externo - suplente)

Dedico esta dissertação ao meu tio João Paulo dos Santos da Silva (*in memoriam*), Nicola, Naomi, Maria e Beatriz, por terem sido meu combustível para nunca desistir.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro a Deus por ter me dado força, coragem e sabedoria para chegar até a conclusão desta pesquisa. Aos meus familiares e amigos por todo apoio, amor e amizade, os quais mesmo nos momentos de maiores dificuldades me motivaram a continuar e a persistir.

Ao meu orientador Prof. Dr. Allan Solano Souza por todo auxílio, ensinamentos, paciência e confiança para o desenvolvimento deste trabalho e ao longo desta jornada acadêmica que teve início com o Programa de Iniciação Científica - PIBIC.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais partilhamos as incertezas, as dúvidas e as alegrias da vida acadêmica, na pós-graduação *stricto sensu*. A todos os professores(as) do programa, por serem fonte de sabedoria e inspiração, de modo especial a Prof. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros que sempre acompanhou minha trajetória como pesquisadora da graduação até aqui.

Aos docentes que aceitaram o convite para serem membros da banca examinadora desta pesquisa, professor Dr. José Airton Pontes Júnior, da Universidade Estadual do Ceará, a Professora Dra. Maria Edgleuma de Andrade e Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade – GEPEES/UERN/CNPq.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por abrir suas portas para eu conseguir ter acesso ao conhecimento de forma gratuita, permitindo-me ampliar as possibilidades de conhecimento, através da educação, sendo a segunda casa de uma cearense, em um Estado até então desconhecido, durante os quatro anos de graduação e dois anos de pós-graduação.

A todos que passaram brevemente e fizeram parte direta ou indiretamente desta jornada, deixo registrado o meu muito obrigada.

E, por fim, quero agradecer ao POSEDUC/UERN por assumir o compromisso de um programa em Educação que visa a democratização do acesso ao ensino de excelência às localidades interioranas e que busca o fortalecimento da qualidade da educação do seu contexto local e regional.

“A melhoria do país com a ajuda da pós-graduação [...] só pode significar que os conhecimentos, as tecnologias e as percepções vigentes no meio acadêmico alcancem também os mais diversos estratos da vida social” (Boufleuer, 2009, p. 378).

## RESUMO

A pós-graduação *stricto sensu*, ao longo dos últimos anos, apresenta elevada ascensão do processo de expansão, ocasionado, principalmente, pela interiorização das instituições de ensino públicas federais e estaduais. Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Política e Gestão da Educação e dialoga com a área de concentração do Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC, processos formativos em contextos locais, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O quesito Inserção Social tem como propósito destacar o impacto social, cultural e econômico do conhecimento no ensino superior. O POSEDUC/UERN, desde seu funcionamento, está inserido nesse processo de expansão da pós-graduação no país, através da interiorização da oferta, externalizando uma forte ênfase no desenvolvimento e na produção do conhecimento integrados à sociedade e aos contextos locais. O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções e ações do quesito avaliativo Inserção Social em relação a atuação do POSEDUC/UERN, entre 2012 e 2020. Os objetivos específicos foram delineados percorrendo o seguinte caminho: a) compreender o desenvolvimento do quesito avaliativo Inserção Social a partir do contexto histórico e político da pós-graduação brasileira, ao considerar as principais tendências abordadas no âmbito das instâncias de regulação, monitoramento e avaliação; b) verificar quais as perspectivas de desenvolvimento do processo de Inserção Social do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN ao longo de 2012-2020; c) refletir como o POSEDUC/UERN vem sendo avaliado acerca do quesito avaliativo Inserção Social, entre 2012 e 2020. O trabalho se configura como um estudo de caso único, em relação ao Estado, considerando que dos onze programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de avaliação em educação, na região Nordeste, com nota 3, apenas três universidades ofertam a modalidade acadêmica, no qual a UERN é a única estadual. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com uso da revisão bibliográfica, análise documental e técnicas da análise de conteúdo. Foram analisados os documentos de Área 38: Educação; relatório da Diretoria de Avaliação CAPES (DAV); relatórios dos Grupo de Trabalho do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd); relatórios das Fichas de Avaliações do POSEDUC/UERN. Diante das reflexões e análises, inferimos que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação possuem dificuldades em apontar quais ações realizam de Inserção Social e que, também existe um impasse sobre sua concepção, que é pouco esclarecida e direcionada pelos próprios documentos e relatórios avaliativos e nas discussões da comunidade acadêmica da área. Estas dificuldades se ressaltam sobretudo diante da subjetividade que permeiam as concepções sobre a Inserção Social, e da diversidade dos contextos das Universidades, dos objetivos dos programas, corpo docente, linhas de pesquisa etc., em que estes fatores direcionam como o programa concebe sobre sua Inserção Social e que isto se relaciona de acordo com suas necessidades e particularidades próprias.

**Palavras-chave:** Avaliação; Expansão; Impacto na Sociedade; Pós-graduação *stricto sensu*.

## ABSTRACT

The *stricto sensu* postgraduate, along the last few years, show the high ascension of the expansion process, causing, principally by the internalization of federal and state public educational institutions. This work is linked to the Policy and Education Management research line, and dialogues with the concentration area of the Postgraduate Program in Education - POSEDUC, formative processes in local contexts, at the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. The Social Insertion question aims to highlight the social, cultural and economic impact of knowledge in higher education. The POSEDUC/UERN, since its operation, it's inserted in this expanding postgraduate process, in the country through the offer internalization, externalizing a strong emphasis on the development and production of knowledge integrated into society and local contexts. The present work aims to analyze the conceptions and actions of the question Social Insertion evaluative in relation to the acting of POSEDUC/UERN between 2012 and 2020. The specific objectives were outlined walking through several ways: a) understand the development of the evaluative question Social Insertion from the historical and political context of Brazilian postgraduate, when considering the main trends addressed in the scope of the regulatory, monitoring and evaluation instances; b) verify what perspectives of the development of the Social Insertion process of the Postgraduate Program in Education of UERN over the years 2012-2020; and c) To reflect how POSEDUC/UERN is being evaluated about the evaluative question Social Insertion between 2012 and 2020. The work is configured as a single case study in relation to the State, considering that of the eleven *stricto sensu* postgraduate programs in the evaluation area in education in the Northeast region with a grade 3, only three universities offer the academic modality, of which the UERN is the only state one. The research has a qualitative approach, using bibliographic review, document analysis and content analysis techniques. Were analyzed documents from Area 38: Education; report of Diretoria de Avaliação (DAV) CAPES; reports from the working group of Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd); and reports from the POSEDUC/UERN evaluation files. In front of the reflections and analyses, we infer that the *stricto sensu* postgraduate programs in education have difficulties in pointing out what actions do of Social Insertion, and that there is too an impasse about its conception, that is unclear and directed by the own documents and evaluative reports, and into the academic community discussions in the area. These difficulties stand out above all front of of the subjectivity that permeates the conceptions about Social Insertion, and the diversity of university contexts, of the program objectives, teaching staff, research lines, etc., in that these factors direct how the program conceives about its Social Insertion, and that this relates according to your own needs and particularities.

**Keywords:** Evaluation; Expansion; Impact on Society; *Stricto sensu* Postgraduation.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Matrículas e Titulações do POSEDUC/UERN em Mossoró na modalidade de mestrado acadêmico (2012-2020) .....	140
--	-----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Programas de pós-graduação em Educação <i>stricto sensu</i> no Nordeste com Conceito 3 (Quadrienal 2021) - Área de avaliação Educação.....	29
<b>Quadro 2-</b> Programas de pós-graduação, nas IES Estaduais, com Conceito 3 na Região Nordeste (Quadrienal 2021) Área de avaliação em Educação .....	29
<b>Quadro 3-</b> Distribuição das Áreas da pós-graduação <i>stricto sensu</i> de acordo com a CAPES .....	43
<b>Quadro 4-</b> Itens do quesito avaliativo Inserção social e Impacto na Sociedade presente na Ficha de Avaliação CAPES (2007-2020).....	47
<b>Quadro 5-</b> Estado do conhecimento em Teses e Dissertações da Inserção Social como Critério Avaliativo na pós-graduação em Educação .....	57
<b>Quadro 6-</b> Tendências dos Programas que realizaram pesquisas sobre a Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Áreas de avaliação e Notas CAPES.....	63
<b>Quadro 7-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Internacionalização.....	66
<b>Quadro 8-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Relacionamento e Perfil de Egressos.....	68
<b>Quadro 9-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Disseminação do Conhecimento científico .....	70
<b>Quadro 10-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Extensão.....	71
<b>Quadro 11-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Infraestrutura .....	72
<b>Quadro 12-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Expansão do Acesso .....	73
<b>Quadro 13-</b> Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Inserção Social (concepção ampla) .....	75
<b>Quadro 14-</b> Concepções e Ações de Inserção Social nos Documentos de Área de educação 2013-2019.....	80
<b>Quadro 15-</b> Concepções e ações de Inserção social GT 3: Impacto e Relevância Econômica e Social (2019) .....	86

<b>Quadro 16</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Internacionalização.....	115
<b>Quadro 17</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Relacionamento e perfil de egressos .....	117
<b>Quadro 18</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Disseminação do conhecimento Científico .....	119
<b>Quadro 19</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Extensão .....	121
<b>Quadro 20</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Infraestrutura .....	123
<b>Quadro 21</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Expansão do acesso .....	125
<b>Quadro 22</b> – Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Inserção Social .....	127
<b>Quadro 23</b> - Avaliação do quesito avaliativo Inserção Social do POSEDUC/UERN 2012-2020 .....	146
<b>Quadro 24</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Internacionalização .....	151
<b>Quadro 25</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Relacionamento e Perfil de Egressos .....	154
<b>Quadro 26</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Disseminação do conhecimento científico.....	156
<b>Quadro 27</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Extensão .....	159
<b>Quadro 28</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Infraestrutura.....	162
<b>Quadro 29</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Expansão do Acesso.....	164
<b>Quadro 30</b> - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Inserção Social propriamente dita.....	166

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Documentos escolhidos para a análise sobre o quesito avaliativo Inserção Social na Pós-graduação em educação (2012-2020).....	32
<b>Tabela 2-</b> Contexto dos participantes do FORPREd Nacional (2020) e seus respectivos programas de pós-graduação: IES .....	101
<b>Tabela 3-</b> Contexto dos participantes do FORPREd Nacional (2020) e seus respectivos programas de pós-graduação: Região.....	105
<b>Tabela 4-</b> Contexto dos participantes do FORPREd Nacional (2020): Programa, modalidade e Conceito CAPES (Área de Avaliação em Educação - Quadrienal 2021) .....	110
<b>Tabela 5-</b> Distribuição de discentes matriculados na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UERN/Mossoró 2012-2020.....	137
<b>Tabela 6-</b> Distribuição de discentes titulados na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UERN/Mossoró 2012-2020.....	138

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 Construção da temática e delineamento do objeto de estudo .....	14
1.2 Objetivos Geral e Específicos .....	21
1.3 Justificativa .....	21
1.4 Percurso metodológico e procedimentos da pesquisa.....	25
1.5 Estrutura do trabalho .....	38
<b>2 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>39</b>
2.1 Contexto Histórico da avaliação da pós-graduação : Historicidade e processos..	39
2.2 A implementação da Inserção Social como quesito avaliativo .....	46
2.3 Tendências de pesquisas sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na Pós-Graduação em Educação: Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações .....	52
2.3.1 Tendências sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na Pós-Graduação em Educação: Ações, concepções e objetivos.....	66
<b>3 INSERÇÃO SOCIAL COMO DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>76</b>
3.1 Inserção Social: Análise dos Documentos de Área de Educação.....	77
3.2 Inserção Social: Análise do Relatório da Diretoria de Avaliação CAPES (DAV)83	
3.3 Inserção Social: Análise dos Relatórios do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPREd .....	92
3.3.1 Concepções e ações de Inserção Social no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - FORPREd.....	114
<b>4 A INSERÇÃO SOCIAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – POSEDUC .....</b>	<b>129</b>

4.1 A implementação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.....	129
4.2 Expansão do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Matrículas e Titulações.....	135
4.3 O POSEDUC no contexto da expansão da Pós-Graduação na UERN: Histórico e Resultados das Avaliações.....	142
4.4 A Inserção Social como potencial de autoavaliação para além do quantitativismo: Análise documental .....	150
4.4.1 A dimensão da internacionalização do POSEDUC.....	151
4.4.2 A Dimensão do relacionamento e o perfil dos egressos do POSEDUC.....	153
4.4.3 A dimensão da disseminação do conhecimento científico .....	156
4.4.4 A dimensão da extensão no POSEDUC .....	158
4.4.5 A dimensão da infraestrutura do POSEDUC .....	161
4.4.5 A dimensão da expansão do acesso no POSEDUC.....	163
4.4.6 Impactos sociais, econômicos e políticos do POSEDUC como dimensão da inserção social.....	166
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta introdução está organizada em cinco seções e tem como objetivo apresentar o percurso teórico-metodológico de construção da pesquisa. Na primeira seção, apresentamos a contextualização da temática, o delineamento do objeto de estudo e o referencial teórico de respaldo da pesquisa. Inicialmente, apontamos, de modo geral, as particularidades e os propósitos da pós-graduação *strictu sensu* na área de educação e, ainda, brevemente, o desenvolvimento do processo avaliativo dos programas por meio da Ficha de Avaliação CAPES, particularmente sobre o critério avaliativo Inserção Social. Ademais, essa seção versa sobre as informações iniciais do POSEDUC/UERN, sua articulação com a Inserção Social e a pergunta de partida da investigação.

Na sequência, a segunda seção apresenta os objetivos geral e específicos, estes foram estruturados em *a, b, c*, para melhor destacá-los. A terceira seção trata das justificativas da pesquisa, em que são evidenciadas as motivações pessoais, profissionais e sociais e a relevância e inovação do trabalho. Na quarta seção, exibimos o percurso teórico-metodológico e os procedimentos da pesquisa, esclarecendo o *locus* da investigação, a realização da coleta de informações, instrumentos e técnicas de análise dos dados. Por fim, na última seção, expomos como o trabalho está estruturado ao longo dos seus cinco capítulos.

### 1.1 Construção da temática e delineamento do objeto de estudo

O presente trabalho se concentra no processo avaliativo dos programas de pós-graduação *stricto sensu*<sup>1</sup>, sobretudo nos da área de educação. As características fundamentais da pós-graduação *stricto sensu* definem seus programas como de natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivos essencialmente científicos e possibilidade de atuação em setores profissionais. A pós-graduação, enquanto etapa do ensino superior, possui uma hierarquia em relação aos cursos que constituem o complexo universitário e compõem a esfera deste nível de ensino. Em suma, o conceito definido pelo Parecer nº 977/65, de Newton Sucupira coloca

---

<sup>1</sup>A pós-graduação *stricto sensu* refere-se à formação posterior à graduação, possui natureza de pesquisa e acadêmica e o propósito de aprofundar a formação científica. Pode ser realizada por meio de cursos de mestrado e doutorado, sendo possível obter diploma e titulação de grau acadêmico de mestre e doutor, respectivamente. A pós-graduação *lato sensu* tem caráter, sobretudo, prático-profissional e a finalidade de promover a especialização técnica, visto que seus cursos oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento, com habilitação ao exercício de uma especialidade profissional (Ministério da Educação, 2021).

a pós-graduação como: “[...] 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, 1965, p. 4).

Diante do crescimento e desenvolvimento da pós-graduação no país a avaliação externa realizada por órgãos reguladores e suas diferentes instâncias consiste em um procedimento necessário para verificar o funcionamento dos programas e se eles atendem aos critérios e objetivos exigidos pelo Estado, através das metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), Lei 13.005/2014, em particular a meta 14, e pelo Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG (2011- 2020).

Santos (2021) aponta que a Meta 14, do PNE, tem como objetivos principais aumentar o número de matrículas na pós-graduação e titular 60.000 mil mestres e 25.000 mil doutores anualmente. Sobre o Plano Nacional de Pós-Graduação, em vigor atualmente<sup>2</sup>, o PNPG (2011-2020), Kato e Ferreira (2016) indicam a expansão do Sistema Nacional de pós-graduação como um dos eixos centrais de suas metas, diretrizes e estratégias, em conjunto com outros preceitos, a exemplo dos apontados a seguir:

Alguns eixos são destacados como centrais no âmbito deste documento: a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação; a criação de uma agenda nacional de pesquisas; o papel de indução da CAPES e do CNPq; o aperfeiçoamento da avaliação; o apoio aos demais níveis de ensino e a formação de recursos humanos para empresas (Kato; Ferreira, 2016, p. 684).

Neste cenário, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES<sup>3</sup> é responsável por este processo de avaliação da pós-graduação no Brasil e elabora alguns documentos norteadores que apontam objetivos e estratégias para o crescimento e a superação dos desafios enfrentados por determinadas áreas. A CAPES é responsável pela avaliação da pós-graduação, divulgação das pesquisas, acesso e do seu financiamento. O Ministério da Educação (2021) aponta que o processo avaliativo se constitui como uma ferramenta que busca garantir um certo padrão de qualidade da pós-graduação no país e que, através deste processo, são formuladas políticas para o seu desenvolvimento e investimentos como bolsas etc.

---

<sup>2</sup> Em 24 de junho de 2022, a CAPES instituiu a Comissão responsável para a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), relativo ao decênio 2021-2030, pela Portaria de nº 113, vigente até o momento de conclusão deste trabalho, o atual PNPG (2011-2020) (Brasil, 2022a).

<sup>3</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha um papel de suma importância na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da federação e é responsável pela avaliação dos seus programas (Ministério da Educação, 2021).

Através da sua Diretoria de Avaliação-DAV, a CAPES realiza este diagnóstico do crescimento e funcionamento dos cursos de mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais, nas diferentes regiões, estados e Universidades que ofertam os programas de pós-graduação do país, no qual esta avaliação é realizada em 9 grandes áreas de conhecimento e em 49 Áreas de Avaliação (Brasil, 2022c). Segundo o Ministério da Educação (2021), a DAV tem como função realizar esta avaliação dos programas e definir quais cursos podem entrar ou continuar funcionando no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Esta avaliação realizada pela CAPES e pela sua unidade DAV, busca verificar se os programas conseguem atingir seus objetivos. Quando são alcançados, os mesmos recebem um conceito ou nota. Através deles são estabelecidas notas que indicam, até certo ponto, a qualidade do programa. Estes conceitos quantitativos são os que, de certa forma, definem a continuidade, financiamento, ou o seu fechamento. Segundo Brasil (2019b, p. 11) os quesitos avaliativos dos programas de pós-graduação são: “[...] 3 quesitos (1- Programa, 2-Formação, 3- Impacto na Sociedade) e 11 itens [...] cabendo as áreas as definições dos indicadores para cada quesito em função da modalidade (acadêmico ou profissional) e das suas especificidades.”

Este processo avaliativo perpassa por discussões e debates que envolvem não só o corpo administrativo, coordenadores da Diretoria de Avaliação da CAPES e membros do Conselho Técnico e Científico do Ensino Superior (CTC-ES), mas também a comunidade acadêmica, discentes, docentes, corpo administrativo dos programas etc.

Estas reflexões diagnósticas da avaliação dos programas realizadas pela DAV e pelo CTC-ES são divulgadas para a comunidade acadêmica, através de relatórios nos quais é possível verificar informações sobre como os programas e as áreas estão se desenvolvendo, diante dos quesitos avaliativos da CAPES. Assim também acontece com os Documentos de Área<sup>4</sup>, específicos a cada área de avaliação desse nível de ensino, apresentam direcionamentos pontuais e particulares, levando em consideração seus desafios, para além do sistema de nível superior, bem como a área referência para o processo avaliativo e submissão de novos cursos.

Sobre os debates que envolvem a avaliação dos programas de pós-graduação e a participação da comunidade acadêmica mais democrática, e com uma maior abertura estão os Fóruns, que possuem um papel de influência no que se refere as discussões sobre as políticas voltadas ao desenvolvimento dos programas. Na área de educação esses debates são

---

<sup>4</sup> Nos documentos de área, há descrição do estado atual, características, perspectivas e quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação dentro das 49 áreas de avaliação (Brasil, 2019b).

promovidos, através da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd (2012), no qual consiste em uma associação sem fins lucrativos que visa o desenvolvimento da ciência através da pós-graduação *stricto sensu* em educação, tendo como princípios norteadores a participação democrática e justiça social. Como espaço de discussão e reivindicação das melhorias, o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - FORPREd se configura como uma instância que faz parte da ANPEd e tem como finalidade promover a relação entre os programas e seus membros associados institucionais, acompanhar o desenvolvimento da pós-graduação, em educação, discutir sobre as políticas de financiamento e a respeito da avaliação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017).

Para realizar a avaliação dos programas, um dos instrumentos utilizados pela CAPES consiste na Ficha de Avaliação, em que são apontados quais os quesitos e objetivos que os programas devem atingir: “[...] Nota 5: Conceito “Muito Bom” nos três quesitos; Nota 4: No mínimo conceito “Bom” nos três quesitos [...]; Nota 3: No mínimo conceito “Regular” nos três quesitos” (Brasil, 2019b, p. 13-14, grifos do autor). Os programas devem atingir estes quesitos para empregar seus conceitos; assim o padrão CAPES de qualidade da pós-graduação ofertada no país, também diz respeito a definição de distribuição de recursos financeiros.

Para o presente estudo, debruçamo-nos sobre o quesito Inserção Social ou Impacto na Sociedade, no qual permeiam questões entre a objetividade e a subjetividade; sobre o que os programas concebem ou realizam referente a responsabilidade social da produção do conhecimento, do ensino, da pesquisa e da extensão. Buscamos demonstrar como ocorre este movimento dinâmico sobre a Inserção Social como critério avaliativo e, para além de um critério a ser avaliado dos programas, de um conjunto de ações que demonstrem a responsabilidade das Universidades para com o desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos que a constituem.

O quesito avaliativo Inserção Social, atualmente na Ficha de avaliação CAPES do ciclo avaliativo da quadrienal 2021 (2017-2020), da área de avaliação em educação, se apresenta como quesito 3 - Impactos na Sociedade, no qual possuem três itens de pesos variados:

[...] 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa (PESO 35%) [...] 3.2. Impacto econômico, social e cultural do Programa (PESO 30%) [...] 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do Programa (PESO 35%) (Brasil, 2021, p. 47-52).

Este quesito avaliativo Inserção Social é implementado na Ficha de Avaliação dos programas por meio de reivindicações e lutas da comunidade acadêmica, por critérios de avaliação mais qualitativos. Diante disto, o quesito passou a ser exigido visando oficializar a responsabilidade social da produção do conhecimento, de ensino e da pesquisa realizada na pós-graduação no país, devendo gerar impactos em diferentes setores da sociedade, como o tecnológico, econômico, educacional, social e cultural (Ribeiro, 2007).

Os Programas de pós-graduação ou possuem um certo desinteresse, ou possuem dificuldades em esclarecer suas ações de Inserção Social. Ao que parece, as coordenações dos programas não têm muito claro quais são suas ações realizadas a respeito deste quesito, afetando alguns programas por não preencherem de maneira convicta e adequada, sobre essas práticas, nas suas Fichas Avaliativas. Diante desta falta de clareza a respeito deste quesito, estão questões que se voltam a ampla variação acerca de suas concepções e ações, sendo um quesito ainda permeado de subjetividade (Silva, 2020).

Na concepção trazida por Braz (2014, p. 52), a Inserção Social está para além do que está definido e apontado na Ficha Avaliativa dos programas, pois “[...] tem como propósito atender com qualidade às diversas demandas da sociedade visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.”

Para Boufleuer (2009) a Inserção Social como quesito avaliativo, na pós-graduação, reconhece como aspecto inerente a pesquisa, ter uma responsabilidade para com a sociedade que implica na melhoria das suas condições de vida. De forma complementar a esta concepção, Jezine e Ferreira (2016) trazem que é preciso adentrar nas particularidades dos programas e contextos para, só assim, reconhecer quais impactos sociais a formação, a pesquisa e o conhecimento produzido, na pós-graduação em educação realiza, acerca da sua Inserção Social. Corroborando com essa ótica, Ferraço e Farias (2020) afirmam que existe um impasse entre a comunidade acadêmica, sobre as concepções a respeito do quesito avaliativo da Inserção Social, dos programas da área de educação e, de muitas dúvidas, necessitando de maiores debates e reflexões diante das amplas particularidades e contextos dos PPGs.

Diante disto, percebe-se que existem variações conceituais a respeito da Inserção Social na pós-graduação *stricto sensu*, em particular na área de educação, que estão para além do que é apresentado na Ficha de Avaliação CAPES.

Ao realizarmos um breve estudo do conhecimento sobre a produção acadêmica que tem como foco a Inserção Social, dos programas de pós-graduação em Educação, descobriu-se que Santo (2015), Martins Neto (2017), Gheller (2019), Maccari (2008), Vogel (2015) e

Nascimento (2016) se debruçaram sobre algumas destas concepções e ações e, a maior parte destas, estão relacionadas com a Internacionalização.

Outros estudiosos desvendaram que a maior parte das ações e concepções de seus estudos estão voltadas para a relação e o perfil dos programas com seus egressos (Cabral, 2018; Amaral, 2018; Gheno, 2019; Abreu, 2020). Aprofundando o conhecimento desse campo, evidencia-se que a Inserção Social também pode ser estudada a partir dos resultados da disseminação do conhecimento científico que se produz nesta etapa do ensino superior, tal como foi realizado por autores como Silva (2012), Santo (2015), Wassem (2014), Vogel (2015), Amaral (2018), Castanha (2019) e Abreu (2020).

Não obstante, Gheno (2019), Barbosa (2021), Silva (2016), Gheller (2019) Martins Neto (2017), Silveira (2016) e Kawamura (2019) apontam que as ações e concepções de Inserção Social se referem as atividades de Extensão, em que na área de educação, se destacam aquelas que se aproximam com a educação básica.

Outro aspecto que se destaca nos estudos sobre a Inserção Social tem relação com a infraestrutura das Universidades em que estão sendo ofertados os cursos (Wassem, 2014; Nascimento, 2016; Kawamura, 2019). Um pouco próximo dessa realidade, Maccari (2008), Nascimento (2016), Santo (2015) e Abreu (2020) destacam que estão mais voltadas às questões da Expansão do Acesso à pós-graduação.

Diante destas concepções e ações de Inserção Social é possível inferir que estamos diante de um campo de estudos profícuo e em ascensão e que a forma como ela é apresentada na Ficha de Avaliação da CAPES se configura apenas como um quesito avaliativo, que visa gerar impacto, em diferentes setores da sociedade, através do conhecimento produzido.

O movimento de construção de uma concepção sobre a Inserção Social da pós-graduação ressalta de forma mais enfática a responsabilidade que esta etapa do ensino superior tem para com a sociedade, em seus diferentes setores como na cultura, saúde, economia, educação etc. O que se espera é que a pós-graduação possa gerar produtos e serviços que impactem os diferentes estratos da vida em sociedade e em diferentes grupos sociais, sobretudo aqueles que se encontram marginalizados.

Além disso, para os programas alcançarem maiores chances de conquistar conceitos mais elevados, a Inserção Social da pós-graduação visa fortalecer a relação da pesquisa realizada nos cursos e o seu compromisso social para melhorar as condições de vida dos sujeitos; que o conhecimento científico possa se estender para além da comunidade acadêmica, para toda a sociedade, sobretudo nos contextos que se sobrepõem as desigualdades de oportunidades de acesso à educação, cultura, emprego e saúde.

Perante o exposto, torna-se imperativo refletir sobre o movimento de Inserção Social nos programas de pós-graduação, diferenciando aqueles de excelência, com conceitos 6 e 7 pela CAPES, reconhecidos internacionalmente, dos programas ainda em consolidação, especialmente os de conceito 3, considerado o patamar mínimo de qualidade no sistema avaliativo da CAPES.

Nesses distintos contextos e particularidades, as estratégias adotadas pelos programas para promover a Inserção Social variam de acordo com suas necessidades específicas. Infelizmente, em alguns casos, essas abordagens podem inadvertidamente reforçar desigualdades entre áreas e regiões.

Considerando estas desigualdades entre as regiões do país e do elevado crescimento das IES estaduais sobre os seus programas, destaca-se, por exemplo, à luz dos estudos de Lobo (2021, p. 152) que “[...] do total de 4.291 programas, em 2018, as regiões Sudeste, com 1.915 (44,6%), e Sul, com 926 (21,5%), concentravam 66,1% dos programas do país, enquanto na região Nordeste existiam 863 (20,1%). Na região Centro-Oeste, o número de programas era de 380 (8,9%) e na Norte 237 (5,5%). Por tais postulados, entendendo que as IES públicas são as maiores responsáveis pela oferta dos cursos de pós-graduação no país e, ainda, que as IES públicas estaduais obtiveram maior crescimento desde 2007, ano de implementação do quesito avaliativo Inserção Social na pós-graduação, os programas elevaram a um percentual de 200%, até 2019 (Brasil, 2019a). Neste trabalho, buscamos algumas aproximações para perceber como um programa em processo de consolidação, com um conceito CAPES 3, que oferta um curso *stricto sensu*, em Educação, em uma Universidade Estadual na região Nordeste, realiza sua Inserção Social, tendo em vista seu contexto, objetivos e particularidades.

A escolha do Programa para o presente trabalho se configurou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN) pois, como destacado anteriormente, dos 11 programas de pós-graduação *stricto sensu*, na área de avaliação, em educação, na região Nordeste, com nota 3 (Quadrienal 2021), apenas três são ofertados em Universidades Estaduais, no qual apenas a UERN oferta o curso na modalidade acadêmica (Brasil, 2021).

Partindo de tais pressupostos, para a delimitação do presente trabalho, recorreremos à formulação de uma pergunta de partida. Quivy e Van Campenhoudt (1998) indicam que, com a elaboração de um questionamento, o investigador tem a possibilidade de expressar e exprimir de forma mais direta o que busca investigar e compreender. Trata-se, pois, de um fio

condutor inicial de uma determinada pesquisa, que deve conter os requisitos que imprimem sua qualidade, apresentando clareza, exequibilidade e pertinência.

No processo de construção da pesquisa, a pergunta de partida, inicialmente, indagava o seguinte: quais os avanços e desafios da Inserção Social na avaliação do programa de pós-graduação *stricto sensu*, em educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte? A questão foi apresentada e avaliada na disciplina de Seminário de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação, ofertada no POSEDUC/UERN, o que suscitou discussões mediante participação e considerações dos docentes e demais colegas discentes, quanto à sua reformulação, de modo a atender aos critérios de uma pergunta clara, exequível e pertinente aos estudos da área.

Considerando o processo de escrita e avaliação desta, quanto aos requisitos apontados na construção da temática, o presente estudo definiu a seguinte pergunta de partida: Quais são as concepções e ações de Inserção Social do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, entre 2012 e 2020?

## **1.2 Objetivos Geral e Específicos**

Considerando a pergunta de partida, novas reflexões foram traçadas. Para tanto, como objetivo geral, intenciona-se analisar as concepções e ações delineadas no quesito avaliativo Inserção Social, em relação a atuação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Educação, na UERN entre 2012 e 2020.

Como desdobramento deste, os objetivos específicos buscam:

- a) Compreender o desenvolvimento do quesito avaliativo Inserção Social CAPES, a partir do contexto histórico e político da pós-graduação brasileira, ao considerar as principais tendências abordadas no âmbito das instâncias de regulação, monitoramento e avaliação;
- b) Verificar quais as perspectivas de desenvolvimento do processo de inserção social do Programa de Pós-graduação, em Educação da UERN, ao longo de 2012 -2020;
- c) Refletir como o POSEDUC/UERN vem sendo avaliado acerca do quesito avaliativo Inserção Social, entre 2012 e 2020.

## **1.3 Justificativa**

O interesse pessoal pela presente pesquisa decorre da necessidade de aprofundar um estudo que já havia sido desenvolvido, inicialmente, no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica (PIBIC<sup>5</sup>/UERN) e no projeto de monografia elaborado na graduação, em Pedagogia. Ademais, a pesquisa consiste numa oportunidade de desenvolver este trabalho em uma nova perspectiva, mais próxima à minha realidade como discente de mestrado em educação, em uma IES estadual, na Região Nordeste que possibilita refletir sobre percepções da minha vivência, sobretudo, acerca do meu objeto de estudo, o que não foi possível realizar enquanto aluna da graduação.

O trabalho busca aprofundar as discussões sobre as políticas públicas e o Sistema de Avaliação da Pós-graduação, com ênfase na Inserção Social, considerando que refletir sobre como elas estão preconizadas e concebidas faz-se necessário, para ampliar os debates de pesquisas que auxiliem no desenvolvimento dos programas, sobretudo, da área de Educação. O presente estudo visa contribuir com a produção científica, que busca por um país e uma pós-graduação que se desenvolvam de forma mais democrática, tendo como aporte o quesito avaliativo Inserção Social, que oficializa a responsabilidade social do conhecimento, da pesquisa e ensino da pós-graduação e que, segundo Boufleuer (2009), visa a produção do conhecimento voltada à melhoria das próprias condições de vida.

Nos contextos sociais de caráter global, nacional e regional, em que a competitividade e a necessidade de inovação atingem os diferentes setores da sociedade, a área da Educação e seu sistema avaliativo, especificamente da pós-graduação, são permeados de tensões ocasionadas pela desigualdade e amplas visões de mundo de discussão necessária.

Esta pesquisa também se justifica do ponto de vista bibliográfico, pois em uma revisão, constatamos que há pesquisas sobre a Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação *stricto sensu*, em educação, no país, no entanto, expressam poucos resultados sobre este campo de estudos. Isso desde o ano de sua implementação na Ficha de Avaliação CAPES, em 2007, que trouxe esse quesito como uma inovação importante, “[...] porque significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país [...]” (Ribeiro, 2007, p. 1). Logo, até o ano de 2021, no qual constatou-se que, quanto às

---

<sup>5</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa mantido pelo Centro de Tecnologia Mineral (CETEM) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que oferecem oportunidades para estudantes de graduação descobrirem como a ciência e o conhecimento são produzidos, dada a função de incentivar a formação por meio da pesquisa (Ministério da Educação, 2022).

teses e dissertações, a temática em questão é pouco investigada na área, no qual foram identificadas que de 18 pesquisas, apenas uma era proveniente de um programa em Educação.

Por tais postulados, esse quesito se configura como um tema de relevância para o desenvolvimento dos processos avaliativos dos programas em educação, os quais buscam traçar reflexões que possam traduzir as suas concepções e ações. Isso porque o atendimento ao sistema avaliativo da pós-graduação atribui os conceitos dos Programas, direcionando aos critérios de qualidade e, conseqüentemente, de manutenção e financiamento dos programas de pós-graduação.

Concebendo esse quesito como um potencializador do desenvolvimento da qualidade da pós-graduação, em Educação, a área em questão necessita fortalecer os debates sobre a Inserção Social de seus programas, tendo em vista as sobreposições e particularidades inerentes às próprias áreas do conhecimento e aos diferentes programas, em seus propósitos mais locais, no sentido de serem alcançados. Ferrazo e Farias (2020) compreendem que as ações dos programas de pós-graduação, em Educação, com indicação dos objetivos da sua inserção social, apresentam uma variedade de possibilidades sobre esse critério e suas dimensões, produzidas de modo articulado com as especificidades e características de cada contexto, corpo docente e linhas de pesquisa, refletindo, pois, a diversidade correspondente ao alcance dos objetivos sociais locais ou nacionais a respeito do conhecimento produzido.

Numa perspectiva da contribuição do estudo para o âmbito profissional a pesquisa visa contribuir para as ações e diretrizes que as IES concebem sobre a Inserção Social e seus impactos nos programas, principalmente no campo da educação, de modo a auxiliar os profissionais do quadro da instituição de ensino participantes, de algum modo, do processo avaliativo CAPES e Institucional, sobretudo os coordenadores e vice coordenadores e secretários dos programas, a apresentar tais ações e diretrizes de modo mais direcionado e menos subjetivo. Isso porque, como aponta Ferrazo e Farias (2020), a discussão sobre a definição de concepções e ações sobre a Inserção Social na pós-graduação se configura em uma necessidade de a área de Educação discutir tais ações e critérios, dada sua amplitude e variações.

Com efeito, o presente estudo está voltado para a linha de pesquisa de políticas e gestão da Educação, por buscar discutir sobre o quesito avaliativo Inserção Social de um programa de pós-graduação em Educação, considerando seu contexto local, processo de desenvolvimento, expansão de acesso, matrículas e titulações. Considerando que este quesito, desde 2007, se configura como uma exigência a ser atendida no processo avaliativo de todos os programas e áreas, suas concepções podem ser permeadas de subjetividades diante da

diversidade de oferta das IES e seus contextos. É fundamental analisar os impactos que refletem no processo de avaliação, tanto interna, de autoavaliação, quanto externas e as suas diferentes concepções agregadas pelo quadro técnico-profissional dos programas, o que implica a construção e o desenvolvimento da avaliação das IES internas, CAPES e, conseqüentemente, da sua qualidade.

Em um contexto de questões referentes às disparidades regionais e outros desafios para atender às demandas de avaliação e manutenção dos programas, aprofundar as discussões sobre os quesitos e critérios que permeiam o processo avaliativo da pós-graduação, de modo que se possam considerar as particularidades dos programas e seus contextos contribui nos debates na linha de pesquisa que visa a participação e a democracia. Considerar apenas as percepções quantitativas da avaliação, reforçam as desigualdades já existentes e distanciam de certo modo a atuação de percepções mais internas que são inerentes de cada Universidade, que oferta um determinado programa, e dos sujeitos que a compõe. Nessa ótica, o estudo enfatiza sua relação com a área de concentração de processos formativos de contextos locais, com a linha de pesquisa voltada às políticas e à gestão de forma democrática. Com enfoque na linha de pesquisa referente às políticas e à gestão educacional, o presente trabalho versa sobre a análise do contexto local, visando refletir sobre quais concepções e ações são concebidas e realizadas em um programa ofertado no interior da Região Nordeste do país, no semiárido do Rio Grande do Norte, considerando a forte influência a respeito do desenvolvimento local, da formação e da pesquisa realizada na comunidade que está situada a Universidade e para as demais localidades interioranas, considerando o pouco tempo de funcionamento do POSEDUC/UERN.

O estudo visa contribuir no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, principalmente acerca do seu processo avaliativo na CAPES, referente as suas concepções e ações voltadas a Inserção Social, visto que não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação produzida entre 2007-2021, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD<sup>6</sup>) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD/CAPES<sup>7</sup>) com esse tema, especificamente em nível nacional, tampouco no

---

<sup>6</sup>A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) corresponde a um sistema de busca que propaga e concede o acesso às teses e dissertações completas nas instituições de ensino superior e de pesquisa no país, com vistas à difusão do conhecimento gratuito e à visibilidade das produções científicas em sociedade (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, 2022).

<sup>7</sup>A CAPES, no ano de 2002, tornou disponível o Catálogo de Teses e Dissertações, que apresenta as referências e os resumos das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil, tendo como objetivo, ao tornar públicas essas informações, facilitar o acesso a essas produções (Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022).

POSEDUC/UERN, até o presente momento. Ademais, é intenção deste estudo apontar as ações, diretrizes ou critérios que o programa tem concebido como Inserção Social, pois a busca por uma concepção e clareza sobre este quesito é uma necessidade da própria área, de modo geral, e dos programas, em particular, diante de seus objetivos e estratégias de desenvolvimento locais.

Desse modo, o estudo visa auxiliar os profissionais da área, responsáveis pelo preenchimento da Ficha de Avaliação CAPES do POSEDUC/UERN, a respeito desse quesito e, para além disso, esclarecer sobre a Inserção Social e os impactos do Programa à própria instituição e território, considerando o relevante potencial do Estado e a contribuição formativa da Universidade para seu desenvolvimento econômico e social. O Estado do Rio Grande do Norte possui um elevado potencial econômico e a recente ampliação da infraestrutura e capacidade da pesquisa científica instalada na UERN possibilitam exercer um impacto significativo no crescimento social e econômico da região e, ainda, por existir, fortificam a relação entre os setores produtivos e a comunidade acadêmica (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016).

Nesse contexto, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2023a) possui alunos matriculados em seus cursos de diferentes estados da região Nordeste sendo, majoritariamente, do Ceará e da Paraíba. Esta IES possui o papel de auxiliar e possibilitar uma maior oferta referente à Educação Superior, nas localidades interioranas, além de ser uma das maiores responsáveis pela formação dos profissionais da área atuantes na Educação Básica, dos municípios próximos ao seu território. Para além da contribuição e relevância local, a UERN contribui no crescimento da pós-graduação no país, sobretudo no que se refere à oferta dos Programas estaduais, tendo em vista que o seu Programa faz parte de um conjunto amplo de universidades públicas que ofertam os cursos de pós-graduação, na área de Educação. Inseridas em diferentes regiões e estados no país, contribuem, de certa maneira, para a expansão e o crescimento de egressos e, assim, consequentemente, de titulados, levando em conta o atendimento aos objetivos a serem alcançados anualmente, conforme a Meta 14 do PNE (2014-2024) Lei Nº 13.005/2014 e do PNPG (2011-2020).

#### **1.4 Percurso metodológico e procedimentos da pesquisa**

Diante da definição do que se pretende investigar, faz-se necessário apontar os procedimentos metodológicos e os instrumentos de uso ao longo da investigação, no sentido de encontrar o que se propõe com o presente trabalho, que consiste em analisar as concepções

e ações delineadas no quesito avaliativo Inserção Social, em relação a atuação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Educação, na UERN, entre 2012 e 2020.

Para tal escolha, inicialmente, houve a necessidade de realizar um processo de revisão bibliográfica, por meio do Estado do Conhecimento, acerca das recorrências de produções acadêmicas que mais se aproximavam do objeto de estudo e verificar as metodologias mais utilizadas nos trabalhos, o que nos coloca a pensar próximo do que as pesquisadoras abaixo destacam:

Nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Decerto, o estado do conhecimento como matéria formativa e instrumental traz boas implicações, tanto para a leitura da percepção sobre a realidade do que se discute na comunidade acadêmica, quanto em relação às aprendizagens da escrita e da construção metodológica pertinente, que fomenta o desenvolvimento do percurso da investigação.

Sobre isso, Morosini; Nascimento; Nez (2021) postulam que o procedimento do estado do conhecimento tem como foco buscar observar a incidência e o conteúdo das produções pela comunidade científica do país sobre um determinado tema escolhido. Ademais, os autores apresentam a possibilidade de percepções amplas, no que concerne ao desenvolvimento das pesquisas acerca de um objeto de investigação, fornecendo um mapeamento dos trabalhos já produzidos, de forma a suscitar a validade das fontes consultadas. O mapeamento e a exploração dessas produções conduzem a compreensão e a reflexão de significados para além das preconcepções e hipóteses sobre determinado objeto de investigação (Morosini; Fernandes, 2014). No entanto, tal trabalho não está estritamente focado em identificar as produções, mas sim analisar, categorizar e revelar suas amplas proposições (Romanowski; Ens, 2006).

Morosini e Fernandes (2014) refletem que esses processos de desenvolvimento da escrita, com a produção permeada de sentidos, contribuem na constituição da autonomia intelectual, de modo que só é possível aprender a escrever escrevendo. Nesse processo, além do pensamento, o contexto possui forte influência na autonomia do ato de escrever e produzir conhecimento científico, meio pelo qual são ressaltadas a identidade do pesquisador e potencializados os sentidos que buscam ser expressos.

Com efeito, “[...] a produção científica reflete não só o pensamento de pesquisadores de um determinado território, em um determinado espaço de tempo, mas apresenta influência

dos contextos em que esse indivíduo se constitui [...]” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 80). Reforçando a relevância do contexto do investigador na construção da produção e do saber científico, Mills (2009) cita que o conhecimento se configura como uma escolha de vida e o trabalhador intelectual forma a si mesmo, à medida que se aperfeiçoa em seu trabalho e, para tanto, deve aprender a utilizar suas experiências de vida.

Nesse processo de revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre o objeto de estudo, aparato para auxiliar a escolha do percurso metodológico e, considerando as particularidades da pesquisa diante dos objetivos geral e específicos, refletimos que a abordagem adequada a este trabalho é a qualitativa. Sobre isso, Yin (2016) cita a possibilidade de estudos aprofundados em amplas realidades, desde aspectos simples até os mais complexos da vida cotidiana. Em linhas gerais, o referido autor aponta que não se pode definir de forma singular a pesquisa qualitativa, mas é possível apontar algumas de suas principais características, a saber:

[...] estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real [...] representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem [...] contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e [...] esforça-se por usar *múltiplas fontes de evidência*, em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2016, p.7, grifos do autor).

Com efeito, reflete-se que a pesquisa qualitativa considera as percepções da vida cotidiana, da sociedade e dos sujeitos que a formam. Nessa diversidade, uma definição que não atinja essas esferas amplas não contempla a importância e a sua relevância nas investigações em Ciências Sociais.

O presente trabalho adota como estratégia de pesquisa o estudo de caso, que tem como ênfase suscitar aspectos significativos do cotidiano, em sociedade e em diferentes esferas, sejam elas dos sujeitos, organizações etc. É certo, pois, que:

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real- tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

Com efeito, adota-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa para realizar a investigação proposta neste trabalho, dado o intento de buscar analisar o movimento organizacional e administrativo sobre a avaliação de um programa de pós-graduação em uma IES, pertinente e adequado ao estudo, considerando a busca à preservação das características e a compreensão das significações de fenômenos sociais complexos.

Yin (2001) compreende que o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto, na realidade, principalmente quando os limites não são definidos claramente. Para a realização da investigação como um estudo de caso, considerando o objeto de estudo, ele é empírico em uma perspectiva documental e não de campo, levando em conta que a pesquisa se debruçou apenas nos documentos, em nível local e nacional, relativos à pós-graduação *stricto sensu* em Educação, sobretudo a respeito do quesito avaliativo Inserção Social.

Sobre o objetivo do estudo de caso, Stake (2012, p. 24) postula que “[...] é a particularização, não a generalização. Pegamos um caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz”. Considerando que o estudo de caso visa compreender e refletir fenômenos sociais complexos, em suas diversas especificidades e contextos, o autor supracitado entende que não se trata de uma generalização e sim da particularidade do caso a ser estudado, a saber: unicidade de sua natureza, contexto, proposições, dificuldades e avanços. Nessa ótica, ao voltar-se à pergunta de partida do trabalho e aos seus objetivos, sobre o processo avaliativo de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, inserido em um contexto particular de uma IES pública estadual, na região Nordeste, notamos que a sua singularidade, necessidades próprias e missão constituem um caso único.

O caso único é uma forma de apresentar os projetos de estudo de caso utilizado em projetos holísticos, ou seja, na busca pelo entendimento integral dos fenômenos. Yin (2001) aponta que a sua escolha é adequada, quando o caso representa um teste crucial da teoria existente, um evento raro ou exclusivo ou, ainda, auxilia em um propósito revelador. Na condução de um estudo de caso único, uma das etapas fundamentais é a definição da unidade de análise ou o próprio caso, de forma que seja pertinente e congruente ao tema e às questões de pesquisa, pois é preciso considerar que existem, ainda, casos em suas diferentes variações, pois “[...] o mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isto ocorrer, o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos.” (Yin, 2001, p. 67).

O presente estudo se configura como um estudo de caso único, em relação ao Estado, considerando a sua exclusividade de oferta, em duas perspectivas, sendo elas as das ofertas em nível estadual e no que se refere a modalidade do curso. A unidade de análise para a condução do estudo de caso único se deu, tendo em vista identificar a exclusividade do POSEDUC/UERN, em relação aos outros programas de pós-graduação na área de avaliação em Educação com conceito 3, na região Nordeste. Diante disto, foi identificada uma excepcionalidade sobre o POSEDUC/UERN, dentre os programas detalhados no quadro

abaixo, através de dados extraídos dos resultados do último ciclo avaliativo CAPES, dos programas de pós-graduação, sendo da Avaliação Quadrienal 2021 (Brasil, 2021) - Reuniões do CTC-ES (215, 216, 217 e 218) - Programas Acadêmicos e Profissionais.

**Quadro 1-** Programas de pós-graduação em Educação *stricto sensu* no Nordeste com Conceito 3 (Quadrienal 2021) - Área de avaliação Educação

Sigla/ Nome do programa	Modalidade	Status jurídico
UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte /Educação	Mestrado	Estadual
UFAL- Universidade Federal de Alagoas/ Educação	Mestrado e Doutorado*	Federal
UFCG- Universidade Federal de Campina Grande/ Educação	Mestrado	Federal
UEMA- Universidade Estadual do Maranhão/ Educação	Mestrado Profissional	Estadual
UEPB- Universidade Estadual da Paraíba/ Formação de professores	Mestrado Profissional	Estadual
UFBA- Universidade Federal da Bahia/ Currículo, linguagens e inovações pedagógicas.	Mestrado Profissional	Federal
UFC- Universidade Federal do Ceará/ Tecnologia educacional	Mestrado Profissional	Federal
UFMA- Universidade Federal do Maranhão/ Formação docente e práticas educativas	Mestrado Profissional	Federal
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Educação do Campo	Mestrado Profissional	Federal
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Educação especial	Mestrado Profissional	Federal
UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Tecnologia e gestão em educação a distância	Mestrado Profissional	Federal

**Fonte:** Elaboração Própria (2023)

Destes 11 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de avaliação em Educação, na região Nordeste, com nota 3, apenas três IES ofertam a modalidade acadêmica e os outros 8 ofertam o mestrado profissional. Destes três, apenas a UERN é uma IES estadual, no qual as outras duas, UFAL - Universidade Federal de Alagoas, e a UFCG - Universidade Federal de Campina Grande são federais.

Dos 11 programas de pós-graduação *stricto sensu*, na área de avaliação em educação, na região Nordeste com nota 3, três são em âmbito das IES estaduais. Destas três, apenas a UERN oferta o curso na modalidade acadêmica, sendo que os outros dois programas da UEMA - Universidade Estadual do Maranhão, e a UEPB - Universidade Estadual da Paraíba possuem o curso de mestrado profissional.

**Quadro 2-** Programas de pós-graduação nas IES Estaduais com Conceito 3 na Região Nordeste (Quadrienal 2021), Área de avaliação em Educação.

Estado	Sigla/ Nome do programa	Modalidade
Rio Grande do	UERN- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Educação	Mestrado

<b>Norte</b>		
<b>Maranhão</b>	UEMA- Universidade Estadual do Maranhão/ Educação	Mestrado Profissional
<b>Paraíba</b>	UEPB- Universidade Estadual da Paraíba/ Formação de professores	Mestrado Profissional

**Fonte:** Elaboração própria, através de dados da Avaliação Quadrienal, 2021 (2023).

Perante isto foram constatados que dos programas de pós-graduação na área de avaliação em Educação, em IES estaduais, no Nordeste que ofertam a modalidade acadêmica, atualmente apenas o POSEDUC/UERN possui nota 3, configurando-se, assim, em um estudo de caso único, em relação ao Estado.

O *Lócus* da pesquisa é o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), situado no município de Mossoró. A região de localização da Universidade caracteriza-se pela semiaridez, bioma particular, a caatinga, vista, até pouco tempo, como uma economia de escassez, com condições naturais que apresentam vantagens acerca disso. Considerando os recursos naturais, destacamos a riqueza da região em reservas de minério, rochas calcárias, sal marinho, petróleo e gás natural, os quais recentemente crescem, sobretudo a agricultura. Ademais, os recursos naturais, a produção cultural, as condições do clima e da paisagem também refletem seu potencial turístico em construção (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016, p. 21).

A cidade de Mossoró está situada entre duas capitais, Natal/RN e Fortaleza/CE, esta última mais próxima, fica a 260km da cidade, o que justifica a estreita relação entre os Estados. No que se refere a sua oferta de serviços e comércio, Mossoró possui elevado potencial econômico acerca do fluxo das atividades relacionadas à fruticultura, à salineira e à petrolífera, principalmente pela sua infraestrutura urbana que propicia aos investimentos dos diversos setores, a instalação de empresas, por exemplo, apesar de grande parte da produção ocorrer nos municípios polarizados pela cidade (Dos Santos, 2009).

Dos Santos (2009, p. 106) revela que no Rio Grande do Norte, Natal e Mossoró são consideradas as duas maiores cidades do Estado, possuem maior concentração da sua população e capital e são privilegiadas quanto aos investimentos, em função de interesses econômicos. Considerando esses aspectos de infraestrutura e localização estratégica, a cidade é apontada como um centro regional e pode-se notar que Mossoró tem uma evidente importância no desenvolvimento do Estado, dada as suas premissas territoriais e econômicas.

Nesse cenário, o presente estudo se restringe ao Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da UERN, em Mossoró, ofertado unicamente nessa localidade e apenas na

modalidade de mestrado. No entanto, é importante dizer que a UERN oferta outros programas de pós-graduação *stricto sensu* que tratam da temática da educação, dada a sua natureza interdisciplinar, como, por exemplo, o programa de pós-graduação em Ensino. O Documento de Área CAPES (Brasil, 2019a) compreende que é preciso interpor definições sobre as áreas, de modo que possam ser estabelecidas o que cabe a cada uma, pois, apesar da relação pela sua natureza, devem ser encaradas de modos diferentes, visto que os Programas de Pós-graduação (PPG) da Área de Educação, de Ensino e da Área Interdisciplinar possuem tendências e especificidades próprias, atribuídas pelos seus objetivos, linhas de pesquisa etc.

Com base nos dados de 2022, a UERN possui 14 PPG acadêmicos: dois PPG ofertam curso de doutorado e mestrado (14,9%) e doze apenas de mestrado (85,71%); oito possuem nota 3, cinco nota 4 e um nota 5. As Grandes Áreas são as seguintes: Astronomia/física, Ciência da computação, Ciências ambientais, Economia, Educação, Ensino, Geografia, Interdisciplinar, Linguística e Literatura, Medicina II, Planejamento urbano e regional/demografia e Serviço social. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022).

No Estado do Rio Grande do Norte, os programas de pós-graduação em Educação na modalidade acadêmico, nas IES públicas estaduais e federais, possuem no total, três PPG (100%): um detém o grau acadêmico de mestrado (33,33%) e dois o grau acadêmico de mestrado e doutorado (66,67%). Das IES que ofertam o programa no Estado do RN, estão: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A primeira possui um PPG com nota 5, a segunda tem um PPG com nota 3 e a terceira conta com um PPG nota 5 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2022). Ademais, no Estado, o único programa de pós-graduação em Educação ofertado em uma IES pública estadual, na modalidade acadêmica, é da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em funcionamento no *Campus* central em Mossoró, o POSEDUC, que oferta atualmente o curso de mestrado.

O POSEDUC, na modalidade de mestrado, foi recomendado pela CAPES em março de 2011 e implementado na UERN, em abril do mesmo ano. Sua missão científica, e acadêmica é formar pesquisadores em Educação para atuação no campo da investigação científica, magistério, inovação e demais atividades que tenham como propósito desenvolver os processos formativos nos contextos locais. O curso busca suscitar reflexões sobre os processos formativos dos sujeitos, em diferentes espaços, tanto escolares, quanto não

escolares, com vistas à ampliação da inserção dos sujeitos em suas próprias realidades, permeadas de práticas sociais (Universidade do estado do Rio Grande do Norte, 2022a).

Para a realização do presente trabalho, houve a necessidade de definir um recorte temporal, tendo em vista o percurso histórico de inserção do objeto de estudo. Logo, é primordial situar o espaço tempo, sobretudo, para que possamos refletir a respeito do contexto e das transformações de determinada época. Uma sociedade que está em constante mudança e transformação tanto econômica, quanto política, social e cultural é permeada de visões de mundo que empregam diferentes óticas, considerando os acontecimentos ou fatos históricos que impulsionam o desenvolvimento de determinados setores, que é o caso da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e seu sistema de avaliação.

O recorte temporal do trabalho diz respeito ao período de 2012-2020, considerando que o estudo visa analisar o quesito avaliativo Inserção Social do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Educação, na UERN. Apesar do POSEDUC ser implementado em 2011, recorreremos ao recorte de 2012-2020, período de funcionamento do programa que possibilitaria recorrer às informações mais concretas, para dar subsídios à análise referentes às avaliações CAPES. O ano de 2020 é o último em que a avaliação dos programas de pós-graduação está disponível, comportando o quadriênio 2017-2020, pois as avaliações CAPES são quadrienais e a próxima comportaria o quadriênio 2021-2024.

Diante do recorte temporal e dos objetivos propostos na presente pesquisa, alguns instrumentos norteiam o *corpus* de análise do processo investigativo e a escolha dos instrumentos apontaram para os documentos. Cellard (2008) apresenta que os documentos escritos são fontes para os pesquisadores das ciências sociais, pois se configuram como instrumento de investigação e permite reconstruções, levando isto em conta, a tabela abaixo mostra as fontes documentais que foram consultadas e realizadas as análises para o estudo:

**Tabela 1-** Documentos escolhidos para a análise sobre o quesito avaliativo Inserção Social na Pós-graduação em Educação (2012-2020)

<b>Fonte</b>	<b>Documentos</b>	<b>Objetivo da análise</b>
<b>I- Documentos de Área- Área 38: Educação.</b>	Documento de Área 2013	Identificar o que trazem sobre as concepções e ações de Inserção Social.
	Documento de Área 2017	
	Documento de Área 2019	
<b>II- Relatório da Diretoria de Avaliação CAPES (DAV) 2019.</b>	Relatório Grupo de Trabalho - GT 3: Impacto e Relevância Econômica e Social.	
<b>III- Relatórios dos Grupo de Trabalho (GT) do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação</b>	GT 1- Redefinição das áreas de avaliação.	Analisar o que vem sendo discutido na comunidade acadêmica (coordenadores, vice coordenadores) sobre a Inserção Social, suas concepções sobre este quesito
	GT 2 - Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa).	

<b>(FORPREd) 2020.</b>	GT 3 - “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” /Comentários da Proposta de Modelo Multidimensional.	avaliativo e quais ações/e ou experiências os seus programas trazem de inserção social.
	GT 4 - “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos”.	
	GT 5- Resultados financeiros como indicador de impacto/ Uma análise do documento “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional” com a visão do financiamento.	
<b>IV- Relatórios das Fichas de avaliações do POSEDUC/UERN (2012-2020).</b>	Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012).	Trazer o que o POSEDUC ao longo destas avaliações vem concebendo como Inserção Social e quais ações ou/e atividades realizadas que consideram de inserção social, e como eles vem sendo avaliados bom, regular, muito bom?
	Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016).	
	Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020).	

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

Cada um destes documentos citados no quadro acima possui proposições particulares sobre o quesito avaliativo Inserção Social, em nível Nacional e local. Sobre a natureza, os documentos podem ser de domínio público ou privado e trazem características específicas. De modo particular, os documentos de natureza pública são arquivos públicos, como arquivos governamentais, em âmbito federal, regional ou municipal e escolares; arquivos de estado civil e jurídicos e que, apesar de públicos, esses documentos nem sempre são acessíveis. Por outro lado, os documentos públicos não-arquivados são os seguintes: jornais, revistas, periódicos, publicidade, anúncios, boletins, anuários telefônicos etc., ou seja, documentos que podem ser distribuídos (Cellard, 2008). Dos documentos escolhidos para a investigação, apenas os dos Relatórios dos Grupos de Trabalho do FORPREd não estavam disponíveis para toda comunidade acadêmica<sup>8</sup>.

Diante da escolha das fontes e, em seguida para o processo de organização dos documentos e definição de um *corpus* de análise, faz-se necessário primeiro conhecê-los, considerando sua estrutura, natureza, ano, objetivo de sua construção, autores, público para qual foi destinado, o contexto que ele foi construído, tanto social, como econômico, e os atores que participaram do seu processo de construção. Cellard (2008) observa que na análise

<sup>8</sup>Os documentos foram disponibilizados por um dos participantes do fórum que não se constituiu em um sujeito da pesquisa, com base na Resolução CSN nº 510/2016 que aponta sobre os procedimentos metodológicos nas pesquisas das Ciências Humanas e Sociais que utilizam dados obtidos diretamente com os participantes. (Conselho Nacional de Saúde, 2016)

documental preliminar, existem diferentes aspectos, nos quais as preocupações e organização prévia, tem que seguir pressupostos: o estudo do contexto em que o texto foi produzido, o autor e atores sociais em foco, a confiabilidade do documento, sua natureza, lógica interna etc. A realização de uma análise documental segue a seguinte ordem: escolha das fontes, organização, definição do *corpus* documental e análise propriamente dita (Cellard, 2008).

Quivy e Van Campenhoudt (1998) esclarecem que a análise, por meio dos documentos, implica determinadas variantes, como, por exemplo, a natureza de suas fontes, a lógica fundamental da validação dos dados, cuja finalidade é controlar a credibilidade das informações que o documento traz e sua adequação aos objetivos e exigências do trabalho investigativo. Ademais, Lima Júnior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021), quanto à pesquisa qualitativa, citam que é possível adotar uma diversidade de procedimentos, para realização das análises dos dados, a exemplo da análise documental.

Considerando que o objeto de estudo da análise documental é o próprio documento e que existe uma variedade, tal como de fontes, o pesquisador deve escolher considerar qual delas atendem aos desígnos do objeto de pesquisa que se pretende investigar. Logo,

Os diferentes documentos, entre eles leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros, são definidos por não terem sofrido um tratamento. Logo, para se utilizar os documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa (Lima Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021, p. 38).

Em sua mais ampla variedade, como apontado anteriormente, os documentos podem ser escritos, a exemplo de leis, fotos e postagens em mídias sociais, o que possibilita ao pesquisador analisá-los e defini-los quanto à necessidade para obtenção de informações sobre determinado estudo, fundamentando-se como um percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa.

Para a interpretação das informações, o estudo visa realizar uma análise documental, que se constitui numa metodologia de investigação científica e utiliza procedimentos, tanto técnicos, quanto científicos, com vista ao exame do teor de diferentes tipos de documentos, buscando obter informações significativas e interpretá-las conforme os objetivos de pesquisa definidos (Lima Júnior; Oliveira; Santos; Schnekenberg, 2021). Logo, o pesquisador que pretende realizar uma análise documental deve ter como objetivo construir um *corpus* satisfatório, o que implica obter todas as possíveis fontes capazes de fornecer informações consideradas interessantes de serem “esgotadas” (Cellard, 2008).

Ainda a esse respeito, Cellard (2008) compreende que a pesquisa documental enfatiza a preparação prévia e adequada antes da análise minuciosa e detalhada das fontes documentais de pretensão investigativa, processo que requer um esforço firme e criativo, quanto à identificação das fontes que possibilitem a aquisição de informações necessárias ao objeto de pesquisa e seus questionamentos.

No processo de análise das informações de uma investigação científica, Quivy e Van Campenhoudt (1998) apontam três operações principais, a saber: descrição e preparação dos dados necessários para comprovar e testar as hipóteses; análise das relações entre as variáveis; comparação dos resultados observados relacionados às hipóteses esperadas.

Nessa ótica, para a realização da análise documental, recorreremos a algumas técnicas da análise de conteúdo. Sobre os principais métodos de análise das informações de uma investigação científica, Quivy e Van Campenhoudt (1998) pontuam que tais informações dependem de duas formas de análise: análise estatística dos dados e análise de conteúdo. Sobre análise de conteúdo, os autores enfatizam as pretensões de uso de seus métodos e procedimentos técnicos:

A análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas. A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do <<discurso>> e o seu desenvolvimento são fontes de informações, a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento (Quivy; Van Campenhoudt, 1998, p. 226, grifo do autor).

A análise de conteúdo é pertinente em todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas, considerem a explicitação e a sistematização do conteúdo das mensagens e expressões de conteúdos, com o auxílio de índices que podem ou não ser quantificados. A partir de um conjunto de técnicas diferentes, mas complementares, essa abordagem tem por finalidade deduções lógicas e justificadas acerca da origem das mensagens, considerando o emissor, o contexto e seus possíveis efeitos (Bardin, 2011).

Na construção do *corpus*, Mills (2009) reflete que um pequeno mundo se constrói, devendo conter todos os elementos-chave que integram o trabalho a ser feito, de maneira sistemática, sendo preciso saber o que é necessário, ideias, fatos, ou as ideias e os números. Em linhas gerais,

Assim você descobrirá e descreverá, construindo tipos para a ordenação do que descobriu, focalizando e organizando experiência mediante a distinção de itens por nome. Essa busca de ordem o levará a procurar padrões e tendências, a encontrar relações que podem ser típicas e causais. [...] buscará, em suma, os significados do que encontrou, para o que pode ser interpretado como um sinal visível de alguma outra coisa não visível (Mills, 2009, p. 55).

O propósito do processo da análise documental exige que o analista obtenha o máximo de informações possíveis acerca dos dados informativos, considerando os aspectos, tanto quantitativos, quanto qualitativos, ambas informações pertinentes (Bardin, 2011).

Por tais postulados, para o processo de interpretação dos dados contidos nos documentos escolhidos no quadro acima, realiza-se a análise documental que, prévia ou preliminar, levanta-se aspectos em que Cellard (2008) elenca a respeito do contexto, de modo breve: atores, autenticidade, confiabilidade e natureza do texto, seus conceitos-chave e estrutura. Sendo, estes, eixos norteadores que fundamentarão a análise propriamente dita, realizada posterior a este levantamento prévio de dados sobre determinado texto. Nesse procedimento, suscita-se fatores como, por exemplo, o público a quem o texto se dirige, contexto socioeconômico, reflexões do investigador perante o seu processo e observações das informações encontradas.

Para auxiliar a análise documental, serão utilizadas algumas técnicas da análise de conteúdo, a conhecer: o processo de pré-análise com a leitura fluente e a organização do material do *corpus*. Bardin (2011) postula que, no modo de organização da análise de conteúdo, há diferentes fases: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferências e interpretações.

O primeiro procedimento de desenvolvimento da pré análise consiste na leitura fluente, atividade de primeiro contato com os documentos e conhecimento do texto, em que o analista está mais aberto às suas impressões e orientações. Logo, a leitura se torna mais precisa por meio do surgimento das hipóteses e teorias baseadas pelo material (Bardin, 2011).

Após esta etapa de escolha e organização dos documentos, são adotadas algumas técnicas da análise do conteúdo fornecendo subsídios relevantes para compor o corpus de análise e, diante disto, esse processo se dá pela escolha e definição de categorias. A análise categorial, considera a totalidade de um texto, seguindo um processo de classificação da frequência da presença, ou da ausência de itens de sentido, isto se considera um dos primeiros passos no princípio de objetividade e racionalização para interpretações (Bardin, 2011). Sobre a codificação e categorização das unidades de registro, esse autor aponta que o procedimento de organização de uma análise quantitativa e categorial parte das escolha das unidades: o recorte, a escolha das regras de contagem, a enumeração e a escolha das categorias, consistindo na classificação.

Estas categorias foram definidas previamente advindas do Estado do Conhecimento da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em Educação, sendo sete

categorias: Internacionalização (Santo, 2015; Martins Neto, 2017; Gheller, 2019; Maccari, 2008; Vogel, 2015; Nascimento, 2016); Relacionamento e perfil de egressos (Cabral, 2017; Amaral, 2018; Gheno, 2019; Abreu, 2020); Disseminação do conhecimento científico, Extensão, Infraestrutura, Expansão do Acesso (Silva, 2012; Santo, 2015; Wassem, 2014; Vogel, 2015; Amaral, 2018; Castanha, 2019; Abreu, 2020; Gheno, 2019; Barbosa, 2021; Gheller, 2019; Martins Neto, 2017; Silveira, 2016; Kawamura, 2019; Nascimento, 2016; Maccari, 2008) e Inserção Social<sup>9</sup>.(Silva, 2020; Braz, 2014). A escolha das Unidades de Registro foi temática, no qual o recorte das unidades de registro corresponde com as temáticas apontadas que trouxeram ações, atividades, concepções ou objetivos que se enquadrem nos temas das categorias encontradas do Estado do Conhecimento citados acima *a priori*.

A autora entende que a Unidade de Registro, unidade de significação a ser codificada, se refere à parte do conteúdo considerado como unidade de base com vistas à categorização e à contagem de frequência, em que: “[...] executam-se certos recortes em nível semântico, o <<o tema>>, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a <<palavra>> ou a <<frase>> [...]” (Bardin, 2011, p. 104, grifos da autora). Esse procedimento do recorte das unidades de registro pode ser em nível semântico, ou seja, por tema, e em nível linguístico, como palavra ou frase.

Na fase de exploração, para a realização das inferências e interpretações do *corpus* de análise, Bardin (2011) aponta que as inferências na análise de conteúdo são um tipo de interpretação controlada. No que se refere às etapas do trabalho do analista, a autora apresenta a descrição, a inferência e a interpretação, postulando que:

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2011, p. 39, grifos da autora).

O processo de descrição se refere ao procedimento de enumerar determinadas características do texto, suscitadas após um tratamento. A interpretação é definida acerca dos significados atribuídos a estas características iniciais e, a inferência está entre dois processos: da etapa de descrição a uma etapa interpretativa. Para Bardin (2011), o analista pode propor inferências às informações obtidas pela análise acerca dos objetivos do estudo, quando seus resultados são significativos, seguros e podem originar outras descobertas. Em suma, Bardin

---

<sup>9</sup>Esta categoria de análise foi construída para organizar as fontes documentais que não traziam as ações ou concepções de Inserção Social que se enquadrassem nas outras categorias de análise, ou que apenas citam a Inserção Social como quesito de avaliação CAPES.

(2011) aponta dois polos presentes na análise de conteúdo: a necessidade de rigor e descoberta e a necessidade de adivinhar, ir além do que está posto, especificamente acerca do norteamento do processo de desenvolvimento histórico de determinadas análises.

### **1.5 Estrutura do trabalho**

O presente trabalho está organizado cinco capítulos. O primeiro é o capítulo introdutório da pesquisa, que apresenta o percurso teórico-metodológico do processo investigativo, de modo que sua contextualização está estruturada em cinco seções, a saber: referencial teórico, objetivos gerais e específicos, justificativa, metodologia, e estrutura do trabalho.

O segundo capítulo objetiva expor discussões acerca da avaliação da pós-graduação em Educação, com concentração em um dos quesitos avaliativos CAPES, o de Inserção Social. Dividido em três seções, a 2.1 traz brevemente sobre o contexto histórico da construção do processo avaliativo da pós-graduação no Brasil; a 2.2 apresentará o processo de implementação do quesito Inserção Social e algumas mudanças ocorridas em seus direcionamentos; a seção 2.3 apresenta o estado do conhecimento realizado na pesquisa, em que aponta algumas tendências de teses e dissertações sobre o quesito avaliativo Inserção Social na pós-graduação, em Educação, encontradas entre 2007 e 2021, com ênfase nos contextos destas produções. A subseção 2.3.1 diz respeito a estas produções, com ênfase nas ações, concepções e objetivos de Inserção Social.

O terceiro capítulo discute a Inserção Social na dimensão da avaliação, apresentando a análise documental de alguns relatórios avaliativos dos programas, como o Documento de Área de Avaliação em Educação, o relatório da Diretoria de Avaliação da CAPES- DAV do grupo de trabalho 3, sobre Impacto e Relevância Econômica e Social e dos relatórios dos grupos de trabalho do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - FORPREd Nacional, de 2020. Este capítulo está organizado em três seções. A seção 3.1 tem como objetivo trazer as análises do Documento de Área de Avaliação 38 da CAPES, de Educação, sobre as ações, concepções e/ou objetivos do quesito avaliativo Inserção Social. A 3.2 apresenta estas análises no relatório da DAV do grupo de trabalho 3 sobre Impacto e Relevância Econômica e Social. A 3.3 busca trazer a análise do contexto dos membros e dos programas que participaram dos debates no FORPREd Nacional de 2020 e a subseção 3.3.1 traz as análises das informações discutidas nos cinco grupos de trabalho do

FORPRED Nacional, de 2020, sobre o quesito avaliativo Inserção Social, nos programas em Educação.

O quarto capítulo versa sobre o critério avaliativo Inserção Social no Programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação (POSEDUC), na UERN e está estruturado em quatro seções. A seção 4.1 focaliza na implementação do POSEDUC na UERN, no tocante aos procedimentos, propósitos e direcionamentos. Na seção 4.2 foram discutidas a expansão do POSEDUC/UERN, por meio das informações sobre o crescimento de acesso, matrículas e titulações, durante seu período de funcionamento. A 4.3 aponta sobre o histórico avaliativo de desempenho do Programa de Pós-graduação em Educação, na modalidade de mestrado acadêmico, na UERN, considerando o seu contexto de expansão. Na seção 4.4 foram expressas as ações e concepções de Inserção Social do POSEDUC/UERN, entre o período de 2012 a 2020, por meio da realização de uma análise documental.

Por fim, no capítulo 5, o trabalho traz as considerações finais sobre a investigação realizada e, como elemento pós-textual, as referências usadas na construção teórico-metodológica de respaldo à pesquisa.

## **2 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO SOCIAL**

Este capítulo está organizado em três seções e uma subseção. Seu objetivo é apresentar o quesito avaliativo Inserção Social, no processo de avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, considerando o modelo avaliativo quantitativo da CAPES, para aferir a qualidade e desenvolvimento dos PPGs. Inicialmente o capítulo traz brevemente uma historicidade dos processos avaliativos da pós-graduação no país, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES na seção 2.1; em seguida, na seção 2.2 é apresentado como ocorreu a implementação da Inserção Social como quesito avaliativo, seus objetivos e algumas mudanças ocorridas, até o último ciclo avaliativo da quadrienal 2021. Por fim, no capítulo são exibidas a seção 2.3 e a subseção 2.3.1 que aborda as tendências das teses e dissertações encontradas na BDTD e no CTD/CAPES, a respeito da Inserção Social como quesito avaliativo na pós-graduação, em Educação, através da realização do estado do conhecimento.

### **2.1 Contexto Histórico da avaliação da pós-graduação : Historicidade e processos**

A avaliação é um processo que está presente de forma ampla no âmbito das

aprendizagens, no qual se expandem as produções sociais e as políticas públicas, principalmente as relacionadas a Educação. Inseridas em reformas, currículos, programas e projetos, ela tem um papel fundamental nas instituições, organizações e sistemas. Tendo esta função relevante, a avaliação ganha crescente papel político, sendo uma das ferramentas de estratégias de poder e de governo (Dias Sobrinho, 2003). A avaliação desempenha um papel de importância nas instituições, organizações e sistemas sendo um processo que se expande para além do campo estritamente educacional nas salas de aula, mas em outras esferas amplas, como nas políticas públicas, financiamentos etc. Isto faz com que sejam ressaltados, sobre os processos de avaliação, um aparato político e estratégico de poder, controle e regularização do Estado.

Para Dias Sobrinho (2003) uma prática avaliativa mal concebida e direcionada, produz problemas que atingem desde a esfera da vida pública até toda a sociedade, visto que ela tem um forte aparato político. A avaliação se constitui como uma ferramenta de fundamental importância política de regularização e controle pelo Estado, mas também de atuação como instrumento de busca de qualidade, desenvolvimento e melhorias.

[...] a avaliação é instrumento imprescindível, tanto em termos das reformas das instituições e do sistema demandadas pelo mercado e impulsionadas pelo Estado, como enquanto empreendimento a produzir mais qualidade, pertinência e sentido público ao conjunto de atividades acadêmicas, científicas, técnicas e administrativas, bem como às relações sociais, interinstitucionais e intra-institucionais (Dias Sobrinho, 2003, p.10).

Diante disto a avaliação, para além de controle, busca a qualidade, no qual atuam sob as perspectivas das demandas do mercado pressionadas pelo Estado e tem como objetivo alcançá-las, através do conjunto de atividades desempenhadas pelas instituições, e pelas relações dos sujeitos que a compõem. Estas atividades, acadêmicas, científicas, técnicas e administrativas, atreladas ao processo de relações sociais e institucionais, refletem que a avaliação, com vistas a qualidade, é um processo não apenas de controle e de atendimento de demandas exigidos pelo Estado, mas de caráter político e social.

No Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, a avaliação perpassa por processos para verificar o desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e no atendimento as exigências do Estado preconizados nos Planos Nacionais de Educação - PNE (2014-2024), Lei 13.005/2014 e no Plano Nacional de Pós-graduação -PNPG (2011-2020), no qual a CAPES é o órgão responsável pela avaliação dos programas, mais precisamente, através da sua Diretoria de Avaliação - DAV.

Inicialmente, o processo de avaliação da pós-graduação era realizado anualmente. Os cursos de mestrado e doutorado eram avaliados de forma separada, em que se empregavam os conceitos de A a E, sendo o A o mais alto. Neste período, o resultado das avaliações da pós-graduação não eram disponibilizadas a toda comunidade acadêmica, ficando disponíveis apenas ao âmbito das Agências Federais (Brasil, 2019b).

Na sequência decidiu-se remeter aos programas de pós-graduação os relatórios de avaliação de seus respectivos cursos, sendo a divulgação desses resultados restrita à esfera das agências governamentais e de cada instituição e programa, em particular. A avaliação modificou a periodicidade para bienal e seus resultados passaram a ter ampla divulgação [...] (Brasil, 2019b, p. 7).

O processo de avaliação da pós-graduação, após esse período, avançou, passando a divulgar os relatórios avaliativos para os Programas. Entretanto, esta disponibilidade dos resultados continuou de maneira restrita, sendo divulgados apenas às agências governamentais das instituições e dos programas de forma particular. Outro aspecto sobre o processo avaliativo dos programas neste período, consistiu em que ele passou a ser bienal, deixando de ser anual. Em suma, esse processo de desenvolvimento possibilitou melhorar o acompanhamento da evolução e do desempenho dos Programas, apesar de ainda restringirem a divulgação dos resultados dos relatórios aos Programas e aos órgãos reguladores.

Em 1998 foi estabelecida a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação e implementado o modelo avaliativo trienal, com notas de 1 a 7, atuando sob encargo da Diretoria de Avaliação - DAV/CAPES, com a participação da comunidade acadêmico científica e consultores *ad hoc*<sup>10</sup>. Neste mesmo ano foram introduzidas, neste processo avaliativo, uma ficha de avaliação padrão, composta por 7 quesitos, sendo eles: Proposta do Programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual (Brasil, 2019b).

O modelo de avaliação dos programas em funcionamento no país, até o ano de 2014, consistia em um processo anual e trienal. A avaliação anual focalizava no estabelecimento do diálogo entre a CAPES e as IES que ofertam o Programa de mestrado e/ou doutorado, apresentando orientações acerca da atuação, superação de possíveis dificuldades e problemas. A avaliação trienal era realizada ao final de cada triênio, sendo determinados os anos para cada uma delas, por uma sequência histórica realizada pela CAPES (Furtado; Hostins, 2014).

---

<sup>10</sup>A expressão *ad hoc* significa “para esta finalidade” no qual avaliadores, ou revisores *ad hoc* realizam avaliações ou revisões sem necessariamente fazer parte de um corpo de avaliadores ou de revisores (Universidade Federal de Minas Gerais, 2018)

Nesse processo de avaliação, atribuía-se os conceitos de 1 a 7 aos programas, considerando seus resultados, de modo que 6 e 7 são exclusivos aos programas que ofertam o doutorado com nível de excelência, isto é, possuem um desempenho internacional acerca da produção do conhecimento, ensino e pesquisa.

Noutras palavras,

[...] desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade; o conceito 5 (cinco) é atribuído a programas de alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; o conceito 4 (quatro) define-se como bom desempenho; o conceito 3 (três) indica desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade exigido; e os conceitos 1 (um) e 2 (dois) caracterizam-se como desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo exigido (Furtado; Hostins, 2014, p. 19, grifo do autor).

Em 2017, há uma mudança no período de avaliação dos Programas, passando a ser quadrienal, 2013 a 2016, e não apenas trienal, como ocorria nos anos anteriores. Esse novo formato se deu devido ao atendimento ao Plano Nacional de Pós-Graduação, referente ao período de 2011-2020, em que os programas de notas 3 e 5 deveriam ser avaliados em períodos mais curtos do que aqueles com notas 6 e 7, não sendo possível realizar as avaliações com intervalos diferentes, haja vista o método avaliativo ser comparativo. Nessa avaliação quadrienal, há a inserção, pela primeira vez, de dados referentes aos egressos e ao uso da Plataforma Sucupira, lançada em 2014, que coleta informações de desempenho acadêmico dos programas (Brasil, 2017b).

Decerto, discutir a avaliação dos programas observando apenas esse aparato implica desconsiderar as atribuições que potencializam a ênfase da qualidade da produção do conhecimento nesse nível de ensino, o que reforça ainda mais as desigualdades de um sistema de avaliação com um viés quantitativo. Todavia, as notas são um aparato importante da avaliação CAPES, em que certificam a distribuição de recursos destinados à pesquisa e à manutenção dos cursos e programas.

Perante esse processo, a ficha de referência para a atribuição dos conceitos aos programas de pós-graduação é a Ficha de Avaliação, aprovada pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) que apresenta quesitos e itens de avaliação dos programas comuns a todas as áreas. No momento atual, os três quesitos considerados na última avaliação quadrienal, conforme Brasil (2019b, p. 11), foram os seguintes: “[...] (1. Programa, 2. Formação, 3. Impacto na Sociedade) e 11 itens [...] A ficha é única, cabendo as áreas, as definições dos indicadores para cada quesito, em função da modalidade (acadêmico

ou profissional) e das suas especificidades”. A princípio, esses quesitos apresentados pela Ficha de Avaliação da pós-graduação são considerados diretrizes mais amplas, de modo que a averiguação dos Programas poderia ser norteada por meio de quesitos e itens que atribuem qualidade, segundo o sistema avaliativo CAPES.

A CAPES organiza os campos de conhecimento dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em 3 Colégios, 9 Grandes Áreas e 49 Áreas de avaliação (Brasil, 2022b). O quadro abaixo mostra como estão distribuídas estas áreas:

**Quadro 3** - Distribuição das Áreas da pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a CAPES

Colégios	Grandes Áreas	Áreas de Avaliação
<b>CIÊNCIAS DA VIDA</b>	<b>Ciências Agrárias</b>	- Ciência de Alimentos - Ciências Agrárias I - Medicina Veterinária - Zootecnia / Recursos Pesqueiros
	<b>Ciências Biológicas</b>	- Biodiversidade - Ciências Biológicas I - Ciências Biológicas II - Ciências Biológicas III
	<b>Ciências da Saúde</b>	- Educação Física - Enfermagem - Farmácia - Medicina I - Medicina II - Medicina III - Nutrição - Odontologia - Saúde Coletiva
<b>HUMANIDADES</b>	<b>Ciências Humanas</b>	- Antropologia / Arqueologia - Ciência Política e Relações Internacionais - Ciências da Religião e Teologia - Educação - Filosofia - Geografia - História - Psicologia - Sociologia
	<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	- Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo - Arquitetura, Urbanismo e Design - Comunicação e Informação - Direito - Economia - Planejamento Urbano e Regional / Demografia - Serviço Social
	<b>Linguística, Letras e Artes</b>	- Artes - Linguística e Literatura
<b>CIÊNCIAS EXATAS,</b>	<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	- Astronomia / Física

<b>TECNOLOGICAS MULTIDISCIPLINAR</b>	<b>E</b>	- Ciência da Computação - Geociências - Matemática / Probabilidade e Estatística - Química
	<b>Engenharias</b>	- Engenharias I - Engenharias II - Engenharias III - Engenharias IV
	<b>Multidisciplinar</b>	- Biotecnologia - Ciências Ambientais - Ensino - Interdisciplinar - Materiais

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2021) o processo do sistema de avaliação da pós-graduação e sua Diretoria de Avaliação acontece em dois processos diferentes, sendo a avaliação dos programas de mestrado profissional, mestrado acadêmico e de doutorado novos e a avaliação da permanência dos cursos já em funcionamento, destas 49 áreas de avaliação.

Para a entrada de novos programas, a Avaliação das Propostas de Cursos Novos consiste nos APCNs. E a avaliação da permanência dos programas são realizadas periodicamente, em que as duas formas de avaliação da pós-graduação tem como princípios a confiabilidade nas análises realizadas pelos pares, debates sobre os quesitos avaliativos pela comunidade acadêmica a cada ciclo avaliativo e a divulgação das informações sobre a avaliação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021).

Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020, p. 15, grifos dos autores) apontam que o sistema de avaliação da pós-graduação se baseia em alguns fatores principais: “A metodologia de avaliação da Pós-Graduação no Brasil possui atualmente três elementos que a embasam: **(1) tipos de produção/estratos, (2) critérios de avaliação e (3) notas de corte [...]**” Para o presente trabalho nos aprofundamos sobre um dos quesitos de avaliação da pós-graduação, o de Inserção Social, que visa sobre os impactos gerados nos programas.

Em busca de uma certificação de qualidade da pós-graduação, de forma a ser referência na distribuição de bolsas e recursos destinados à pesquisa, a avaliação deste nível de ensino, objetiva identificar assimetrias entre as regiões e entre as áreas de conhecimento, consideradas estratégicas no Sistema Nacional de Pós-graduação - SNPG de forma a orientar ações que induzam e possibilitem a criação de novos programas de pós-graduação e expansão deles no país (Brasil, 2019b). Estes objetivos acerca do processo avaliativo, tendo como enfoque a melhoria dos programas deste nível de ensino, de investimentos e manutenção dos

mesmos, como a distribuição de bolsas e recursos aos programas, através deste procedimento avaliativo e tendo como objetivo identificar as desigualdades regionais dos programas de pós-graduação e das áreas de conhecimento, consideram que esse processo avaliativo pode contribuir no desenvolvimento de uma pós-graduação mais acessível, sendo necessário refletir que a avaliação é um processo da pós-graduação em busca da sua qualidade. Entretanto, é preciso discutir se estes mesmos processos avaliativos, que tem em vista a melhoria deste nível de ensino, podem acentuar, e/ou reforçar desigualdades:

[...] o atual Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil, além de garantir que as notas de corte se movam mais à frente para a maioria dos PPGs, na medida em que todos se esforçam para alcançá-lá, também altera constantemente os caminhos para os quais seus indicadores e pesos apontam. Conseqüentemente, cria-se um ambiente caótico e injusto, no qual é sabido que o mérito advindo do esforço nem sempre será reconhecido e recompensado pela avaliação (Ribeiro; Bissoli; Faria; Melhem, 2020, p. 54, grifos dos autores).

A busca de resultados visando atender as exigências do Estado e de mercado, se sobressaem, muitas vezes, e acabam interferindo na qualidade da pesquisa e na produção de conhecimento dos programas, sobretudo daqueles que possuem dificuldades em consolidar-se, como os programas com pouco tempo de funcionamento, em regiões do país no qual possuem pouca oferta de programas e enfrentam desafios particulares dos seus contextos, visto que o processo avaliativo atual pode ser injusto e quantitativo.

Sobre os aspectos refletidos, acima, Dias Sobrinho (2003) esclarece que a avaliação perpassa por dimensões que trazem essas amplas proposições, pois, para além da concepção do homem que se busca desenvolver, há as diferentes visões de mundo dos sujeitos que participam desse processo. Ao considerar um processo avaliativo, esse entendimento possui considerável papel visto que, nessa amplitude, há as reflexões sobre a diversidade das IES, seus programas, missão institucional, de linhas de pesquisa, corpo docente etc. Assim, é válido destacar que os aspectos do processo avaliativo devem ir além do quantitativo, produtivismo da formação e produção do conhecimento destinado ao mercado e considerar a construção da cidadania, atentando-se aos objetivos particulares de cada IES.

Considerando essas amplas variações, as IES, primordialmente, têm como finalidade a formação, mesmo que os graus de qualidade e êxitos quantitativos sejam distintos e conflituosos. Em específico, tais variações têm essa tarefa comum de natureza científica, ética, política, afetiva, educativa e de elevada significação social, em que a produção do conhecimento e sua disseminação significam formação de pessoas e construção de uma sociedade (Dias Sobrinho, 2003).

Nesse cenário, Hey (2008) postula que o ensino superior perpassa por uma agenda acadêmica preconizada nas discussões em seu meio e permeada de conflitos e legitimação de poder. Isso porque a construção do conhecimento nesse espaço se configura numa prática social, pois as relações que discutem a construção das produções científicas, as metas e diretrizes fomentadas por órgãos regulatórios e de políticas públicas, nesse campo da Educação, tensionam interesses muitas vezes divergentes e conflitantes. Assim, é possível refletir que o processo avaliativo exerce um papel no controle e regulação do ensino superior e, conseqüentemente, da pós-graduação, considerando a sua função de atender às demandas do Estado, mediante estabelecimento de metas e objetivos por meio de órgãos regulatórios específicos e para determinadas áreas com pretensão de desenvolvimento da ciência, tecnologia, pesquisa e ensino, através do conhecimento produzido.

Sobre o perfil da pós-graduação em Educação no país, a nota 4 abrange o maior grupo, correspondendo a 38%, à medida que as regiões Sudeste (6) e Sul (5) possuem as maiores notas, que conferem excelência aos seus programas, o que demonstra as assimetrias do número de cursos, refletindo, pois, na sua distribuição regional de notas (Brasil, 2019a). Logo, é necessário destacar que a avaliação dos programas não se restringe somente à atribuição de notas/conceitos, visto que outras questões devem ser consideradas ao avaliar a pós-graduação, principalmente na área da Educação, que detém especificidades e particularidades intrínsecas.

## **2.2 A implementação da Inserção Social como quesito avaliativo**

O quesito avaliativo Inserção Social foi implementado na Ficha de Avaliação dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em todas as grandes áreas de conhecimento e nas 49 áreas de avaliação CAPES, no ano de 2007 (Ribeiro, 2007).

Segundo Brasil (2019b) a primeira ficha de avaliação dos programas de pós-graduação teve início em 1998 com os quesitos de Programa e Formação já presentes. Assim o quesito Inserção Social, consistiu no quesito mais recente incorporado a ficha avaliativa. Sobre isso, é importante ressaltar que houve mudanças na nomenclatura dos quesitos de Inserção Social para Impacto na Sociedade, apesar dos propósitos terem o mesmo direcionamento. O quadro abaixo mostra os itens e os pesos sobre este quesito avaliativo, ao longo dos últimos ciclos avaliativos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*:

**Quadro 4-** Itens do quesito avaliativo Inserção social e Impacto na Sociedade presente na Ficha de avaliação CAPES (2007-2020)

<b>Ficha de Avaliação e Ciclo avaliativo</b>	<b>Itens</b>	<b>Peso</b>
<b>Ficha de Avaliação Trienal 2010 (2007-2009) – Inserção Social</b>	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa.	<b>55</b>
	5.2. Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	<b>30</b>
	5.3 – Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	<b>15</b>
<b>Ficha de Avaliação Trienal 2013 (2010-2012) – Inserção Social</b>	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa.	<b>55%</b>
	5.2. Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	<b>30%</b>
	5.3 – Visibilidade ou transparência dada pelo Programa a sua atuação.	<b>15%</b>
<b>Ficha de Avaliação Quadrienal 2017 (2013-2016) -Inserção Social</b>	5.1. Inserção e impacto regional e/ou nacional do Programa	<b>50%</b>
	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento Profissional, relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	<b>30%</b>
	5.3 Visibilidade ou transparência dada pelo Programa à sua atuação	<b>20%</b>
<b>Ficha de Avaliação Quadrienal 2021 (2017-2020)</b>	3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa	<b>35%</b>
	3.2 Impacto econômico, social e cultural do Programa	<b>30%</b>
	3.3 Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do Programa	<b>35%</b>

**Fonte:** Elaboração própria (2023).

O quadro foi elaborado com base nos Relatório da avaliação da pós-graduação acadêmica na área de Educação da Trienal, 2010 (Brasil, 2010), do Relatório de avaliação da Trienal, 2013 (Brasil, 2014), do Relatório de Avaliação da Quadrienal, de 2017(Brasil, 2017c) e no Relatório da avaliação Quadrienal, 2021 (Brasil, 2021). Esse quesito se vincula ao impacto que a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento geram para a sociedade em seus diferentes espaços, tanto sociais quanto culturais e econômicos. A respeito dos itens que compõem esse quesito avaliativo da pós-graduação, o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação enfatizam suas dimensões:

O terceiro quesito, Impacto na Sociedade, está relacionado com os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do Programa. As dimensões, impacto e relevância social, internacionalização e inovações foram incorporados a este quesito. Dentro dos impactos a serem avaliados está também o destino e a atuação dos egressos. (Brasil, 2019b, p. 13).

Notamos, através das informações do quadro acima que os pressupostos sobre o quesito avaliativo precisam ser esclarecidos, pois a Inserção Social aponta um direcionamento, no sentido de que os programas tenham impacto na sociedade em diferentes setores de composição, como aponta Ribeiro (2007, p. 1-2, grifos do autor): “[...] 1. **Impacto tecnológico/econômico**[...] 2. **Impacto educacional** [...] 3. **Impacto propriamente social** [...] 4. **Impacto cultural** [...]”. Nisso, fica evidente que a reformulação na Ficha de Avaliação CAPES, sobre este quesito, de 2007 para a atual, teve ênfase nos impactos sociais gerados, pois a nomeação Impacto na Sociedade é uma forma de direcionar essa inserção social dos programas aos impactos causados. Ademais, este quesito avaliativo se refere à atribuição de qualidade dos Programas, tendo em vista seu impacto na sociedade local, regional ou nacional e, ainda, no reforço da responsabilidade social da produção do conhecimento.

Através das informações das Fichas de Avaliação do quadro exibido anteriormente acima, podemos perceber que as maiores mudanças sobre o quesito Inserção Social foi a quantidade de itens, em que em relação do primeiro ciclo avaliativo estava como quesito 5 e, conseqüentemente, com itens semelhantes. Em que a mais recente aponta este quesito como sendo o de número 3. Outra mudança foi a nomenclatura do quesito, passando de Inserção Social para Impacto na Sociedade na quadrienal de 2021. Foi possível também verificar que a trienal de 2010, e a trienal de 2013 trouxeram os mesmos itens e pesos do quesito Inserção Social, não havendo nenhuma mudança entre os dois ciclos, na forma de apresentar o que se pretendia com o quesito Inserção Social. Na quadrienal de 2017, os itens são os mesmos, mas seu peso muda em relação aos ciclos anteriores. A maior mudança ocorre na Ficha mais

recente da quadrienal de 2021, em que os itens mudam se concentrando nos impactos, no qual entram em cena a inovação, impacto econômico, social e cultural, e a internacionalização. Os pesos destes itens também ganham uma reformulação.

Nesse processo avaliativo por meio da Ficha de Avaliação, são atribuídos aos programas “[...] Nota 5: Conceito “Muito Bom” nos três quesitos; [...] Nota 4: No mínimo conceito “Bom” nos três quesitos [...]; Nota 3: No mínimo conceito “Regular” nos três quesitos [...]” (Brasil, 2019b, p. 13-14, grifos do autor). Sendo um debate necessário sobre este quesito exigido pela CAPES, no qual, apesar de ter o menor peso entre os outros quesitos presentes na ficha de avaliação, como Programa e Formação, a Inserção Social que possui ênfase nos impactos gerados pela produção, ensino e pesquisa realizados na pós-graduação deve permear as discussões da avaliação dos programas, sobretudo os da área de Educação e daqueles que possuem um forte vínculo com seus contextos locais.

Sobre os postulados da Inserção Social na pós-graduação, Boufleuer (2009), em sua análise, postula que a pesquisa e a transformação social estão entrelaçadas, pressupondo a qualidade, pois “nessa direção, portanto, se concluiria que ou a pós-graduação é de qualidade e, conseqüentemente, possui inserção social, ou não é de qualidade exatamente por não ter essa inserção” (Boufleuer, 2009, p. 376).

A qualidade da pós-graduação, segundo Cunha (1974), está para além de sua função técnica e também social, pois as políticas destinadas à sua expansão devem ser introduzidas para a democratização do seu acesso, no sentido de que possam “[...] manter uma estrutura de ensino necessária à reprodução das diversas camadas sociais com diferentes graus de acesso aos valores sociais, tanto em termos econômicos quanto de poder e prestígio” (Cunha, 1974, p. 69). Considerando que a pós-graduação se constitui como um lugar de privilégio e excelência, sua expansão de acesso não deve ser refletida como uma perda de qualidade, por sua massificação, mas de manutenção, através da democratização e de estreitamento com a sociedade.

Numa reflexão acerca das diferentes faces que podem incorporar o aparato da Inserção social na pós-graduação em Educação, é possível compreender que a articulação com a Educação Básica é um dos principais mecanismos da área ao atendimento da responsabilidade social. Essas relações ocorrem principalmente mediante pesquisas e grupos de extensão, visando a formação de profissionais da educação e realização de produções sobre este nível de ensino, em que esta aproximação contribui no estreitamento da relação do saber científico, da pós-graduação, atrelado ao ensino infantil, fundamental e médio. Entretanto, essa articulação não se respalda apenas por esse aparato, mas no acesso, de forma democrática e acessível,

como postula Lobo (2021), sobre o ingresso aos programas de pós-graduação, por meio do desenvolvimento local, interiorização e promoção das instituições de ensino superior públicas, na difusão das pesquisas e do conhecimento para com a sociedade. Logo,

Na dimensão da inserção social estão os indicadores das contribuições da pós-graduação para o desenvolvimento, seja ele local, regional ou nacional, haja vista que a inserção social representa uma totalidade das contribuições como impactos educacionais, tecnológicos, científicos, culturais e sociais dos programas de pós-graduação (Lobo, 2021, p. 271).

Considerando que a expansão da pós-graduação em educação decorre do processo de interiorização de sua oferta, proveniente, principalmente, da interiorização das instituições de ensino dos programas e cursos, especificamente no âmbito público de níveis federal e estadual, o que ocasiona uma maior democratização desse nível de ensino às localidades interioranas, as instituições de ensino superior públicas estaduais apresentam relevante impacto social em seus programas (Lobo, 2021).

Para Jezine e Ferreira (2016), uma das formas de Inserção Social das instituições de ensino superior consiste na relação entre a Universidade e a sociedade, por meio da extensão. Esta, por sua vez, funciona como uma das ferramentas de articulação entre pesquisa e formação, processo que aproxima o ensino superior da Educação Básica, na verdade, um movimento de impacto que pode transformar a sociedade, pois atrela a pesquisa ao ensino e traça uma interlocução entre a universidade e a sociedade. Sobre isso, Jenize e Ferreira (2016, p. 195) pontuam que “[...] com essa perspectiva de extensão associada à pesquisa e ao ensino, a Pós-Graduação passa a ter a função de interseção entre a universidade e sociedade ou elo para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]”.

Nessa perspectiva, Gheller (2019) entende que as práticas de inserção social na pós-graduação estão estritamente relacionadas às ações de internacionalização das instituições. Com efeito, por meio de práticas estratégicas, a exemplo das parcerias internacionais e integração com outros centros de pesquisa, a autora evidencia que a inserção social dos programas ocorre visando, principalmente, essas relações internacionais e se estende a outras esferas, como, por exemplo, a relação com as empresas. Logo, a partir disso: “[...] foi possível a consolidação do elo entre a pós-graduação e o meio empresarial. Além disso, houveram laços internacionais, os quais resultaram em convênios com universidades americanas e europeias” (Gheller, 2019, p. 94).

Numa discussão sobre o conceito de excelência dos Programas de pós-graduação no âmbito da educação, Wassem (2014) destaca que um programa de excelência acadêmica se

volta ao compromisso e ao impacto social das suas produções e sua qualidade é resultado de fatores que contribuem para a sua excelência:

[...] a qualidade da pesquisa é resultado de fatores que colaboram para a excelência de seus programas, tais como o rigor nos procedimentos metodológicos e nos referenciais teóricos da pesquisa, bem como, a presença de condições adequadas de produção acadêmica, compreendidas como a disponibilidade de tempo para a realização das atividades e recursos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa e sua posterior socialização (Wassem, 2014, p. 201).

Diante do exposto, a autora destaca a importância de a pós-graduação em Educação ter como propósito o seu desenvolvimento, tendo em vista a sua responsabilidade social, pois possui uma ênfase norteadora no processo de desenvolvimento da qualidade dos programas ofertados pelas IES, principalmente no campo educacional. Esta excelência se ampara, desde as questões metodológicas e referências das produções, até as condições adequadas e de recursos tanto físicos, como financeiros, para a realização da produção das pesquisas e sua divulgação para a comunidade acadêmica e toda sociedade.

Boufleuer (2009) reflete sobre a Inserção Social como quesito-categoria na avaliação da pós-graduação, apontando que essa etapa do ensino superior tem uma responsabilidade com a sociedade, de modo que a ciência deve ter como pressuposto o desenvolvimento não apenas da pesquisa (produções acadêmicas, currículo, qualificação etc.), mas também da melhoria das condições de vida. A avaliação da CAPES com o critério Inserção Social dos Programas e uso da ficha e seus três itens servem como um indicativo de atividades que amplificam a ligação e a relação dos programas com a sociedade, atrelando prática, pesquisa e formação (Ferraço; Farias, 2020).

As discussões, no que diz respeito ao sistema de avaliação da pós-graduação no país, têm suscitado debates, visto que demonstram certa consternação da comunidade acadêmica sobre esse processo avaliativo, respaldado por critérios, muitas vezes, injustos e quantitativos. O processo de avaliação CAPES dos Programas, em sua maioria, deixa lacunas acerca de outros elementos que objetivam atender as necessidades próprias de determinados contextos e Programas, sendo um desafio para este tipo de avaliação externa conseguir considerar as diferentes nuances que permeiam os cursos de pós-graduação e os sujeitos que a compõem, uma vez que, em sua maioria, apresentam demandas de caráter social, de fomento e de desenvolvimento particulares.

Nessa ótica, Ferraço e Farias (2020) postulam que a compreensão sobre o que deve ser considerado inserção social na pós-graduação, em Educação, no país, ainda é um objeto de

pouco consenso e muitas dúvidas, diante de documentos de área subjetivos, no que se refere à explicitação e aceção de inserção apontadas em suas referências, o que traz diversas compreensões e significações sobre esse quesito. É certo, pois, que os indicativos a respeito do debate apresentam essas sobreposições de informações sobre a Inserção Social dos Programas, mas reconhece que este quesito é inerente à Educação.

Por tais postulados, o presente trabalho visa contribuir com o debate que busca propor uma concepção de Inserção Social mais consistente e comprometida com a qualidade social da pós-graduação, em Educação no país, esta que tem como princípio impactar a sociedade nos pontos de vista administrativo, político, econômico e cultural.

A área ainda necessita definir um posicionamento acerca de que vise explicitar referências conceituais que fundamentam o quesito Inserção Social, em sua avaliação pela CAPES, visto que tais referências potencializam e possibilitam compreender, em uma perspectiva qualitativo-formativa, diferentes tipos de ações relativas à dimensão de inserção social desenvolvidas pelos seus programas (Ferraço; Farias, 2020). Em suas amplas dimensões, esse quesito avaliativo traz algumas ênfases e proposições adotadas pelos Programas, sendo possível evidenciar aspectos do que se pretende atingir a respeito da sua Inserção social e impactos, apesar de não haver definições objetivas desses indicativos nos documentos norteadores do processo avaliativo da área.

### **2.3 Tendências de pesquisas sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na Pós-Graduação em Educação: Estado do Conhecimento em Teses e Dissertações**

Morosini e Fernandes (2014) pontuam que, na construção do trabalho acadêmico, os instrumentos são o conhecimento e suas relações com a vida. Na pesquisa qualitativa, a ênfase da produção do estado do conhecimento está no movimento do mundo real e do sujeito, o que caracteriza uma pesquisa de cunho descritiva e indutiva. O processo e suas significações são os eixos centrais do pesquisador (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). Ademais, estes autores entendem que o procedimento do estado do conhecimento tem como foco observar a incidência e o conteúdo das produções, pela comunidade científica do país, a respeito de determinado tema escolhido, à medida que Romanowski e Ens (2006) postulam consistir no estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um dado tema. Por tais reflexões, a escolha do tema é um ponto de partida fundamental para os processos de busca, organização e análise dessas produções, pois, segundo Ferreira (2002), consiste na realização de um inventário e descrição dos trabalhos, de suma importância no processo de organização dessas

produções. Assim, foram definidos o tema para a busca e organização dos trabalhos, a saber: Inserção Social Como Critério Avaliativo na Pós-Graduação, em Educação.

O estado do conhecimento realizado no presente trabalho visa trazer informações sobre as tendências que permeiam a produção científica sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na pós-graduação em Educação. Com os dados sobre o tema, através desta busca, foi possível identificar algumas ações e atividades realizadas por diferentes programas de pós-graduação, áreas de avaliação, modalidades dos cursos e de diferentes conceitos-notas CAPES. Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa de analisar as potencialidades e lacunas do quesito Inserção Social no POSEDUC/UERN, o estado do conhecimento auxiliará a pesquisa, para refletir sobre as ações e concepções ou/e objetivos deste critério de avaliação CAPES, de maneira ampla nos diferentes programas, áreas e contextos.

Debruçar sobre o estudo, em um programa como o POSEDUC/UERN, com todas as suas particularidades, requer, primeiro do pesquisador, enxergar o conjunto do qual ele faz parte. Diante disto, recorreu-se a compilação destas produções, em uma perspectiva ampla dos programas, no país, diante de suas tendências de Inserção Social, embora tenha sido restringido apenas as produções de teses e dissertações. Essa é uma forma de identificarmos os movimentos dos programas sobre suas práticas voltadas a este quesito de avaliação. O estado do conhecimento também contribuiu com a pesquisa no processo de construção e organização do roteiro e categorias de análise documental, no qual as categorias temáticas foram também utilizadas para analisar os demais documentos do trabalho.

Tendo em vista o crescimento e a expansão da pós-graduação no país e, conseqüentemente, de pesquisas e produções, houve o aumento de estudos sobre temas específicos que abordam esse nível de ensino. Com efeito, faz-se necessário compilar essas informações acerca de algumas pesquisas desenvolvidas no âmbito do nível superior, particularmente sobre o tema “Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em Educação.” A realização do estado do conhecimento e a posterior análise do conteúdo destas produções encontradas contribuíram com a identificação e objetividade de algumas ações e atividades realizadas por diferentes programas de pós-graduação, desde a implementação da Inserção Social como quesito avaliativo na Ficha de Avaliação CAPES. Assim, esta compilação das teses e dissertações produzidas colaboram com a presente investigação, no processo de identificação destas ações, concepções e/ou objetivos de Inserção Social, pois, diante desta identificação, foi possível refletir sobre o que os programas trazem de maneira

semelhante ou diferente considerando a diversidade dos contextos e particularidades dos Programas.

O presente estudo, visa contribuir com os debates sobre a Inserção Social, para além do que foi sendo produzido ao longo de 2007 a 2021, em que pouco se debateu sobre este quesito avaliativo. Apesar de serem tendências e estudos sobre a avaliação da Pós-graduação, sobretudo da grande área de Ciências Humanas e da área de Educação, poucos são os trabalhos encontrados sobre essa temática. Esta pesquisa, particularmente, pretende contribuir nos estudos com o contexto de conceito CAPES 3, na região Nordeste do país, em uma IES Estadual, considerando que não foram encontrados teses ou dissertações sobre o quesito avaliativo Inserção Social, em um contexto com essas singularidades.

Para Boufleuer (2009), a avaliação na pós-graduação perpassa pelo quesito/categoria Inserção Social, pois esse nível de ensino tem uma responsabilidade com a sociedade Ferrazo e Farias (2020). Os autores entendem que a difusão do conhecimento produzido no ensino superior e na pós-graduação, na área de Educação, diz respeito a uma prática social da pesquisa. Essas reflexões fundamentam o tema do estudo, dada a importância de identificar e analisar suas produções.

Partindo desse pressuposto, foram definidas as plataformas de coleta de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD/CAPES), documentos fontes de um vasto número de teses e dissertações. É certo, pois, que a acessibilidade e a relevância do tema configuraram o CTD/CAPES como plataforma complementar importante, visto que a CAPES é responsável pela regulação e avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no país.

Após esta etapa, foram definidas as palavras-chave e os mecanismos para a realização da busca nas plataformas supracitadas, o que ocorreu pela adoção dos Booleanos<sup>11</sup>, AND que representa E, mecanismos que restringem um campo amplo do tema. Assim, aumenta-se as chances de encontrar trabalhos relacionados às palavras-chave adicionadas em conjunto para o campo de busca, sendo: “inserção social” AND, “avaliação” AND, “pós-graduação”, na BDTD e no CTD/CAPES.

Sobre a importância no procedimento de busca das produções, a etapa da escolha das palavras-chave, descritores e determinados mecanismos de busca consiste na atenção no que

---

<sup>11</sup>Os Booleanos são operadores e ferramentas de busca, combinam palavras ou termos de uma pesquisa. Os operadores são AND, OR e NOT, que significam E, OU e NÃO, respectivamente. O booleano AND representa a letra E e, quando adicionado no campo de busca, encontra apenas trabalhos que tenham as palavras-chaves digitadas, restringindo, pois, uma busca de grande amplitude (Centro de Apoio à Pesquisa no Complexo de Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020).

se refere a abrangência do tema, de maneira a não se distanciar do seu objetivo, visto que “[...] o uso das palavras-chave ou descritores na construção do estado de conhecimento permite a localização de uma infinidade de material bibliográfico, devido à indexação de palavras inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 72). Esse procedimento é fundamental na busca das produções, considerando que o uso de uma única palavra-chave ou descritor pode ocasionar uma busca pouco ampla. No entanto, o uso de descritores ou palavras-chaves que englobem muitos âmbitos pode desvirtuar o foco do trabalho, dificultando o estudo e, posteriormente, a sua análise.

Nesse entendimento, é importante esclarecer a escolha dos mecanismos de busca, no que se refere à diferença entre os descritores e as palavras-chave e, Morosini, Nascimento e Nez (2021), compreendem haver diferenças: o primeiro consiste em termos padronizados previamente, delineados para definir assuntos e recuperar informações; e o segundo concerne em termos simples utilizados para delimitar temas e identificar determinados assuntos. Logo, refletir sobre isso facilita, de certa maneira, o caminho que o pesquisador pode recorrer, bem como suas possibilidades, tendo em vista o percurso que melhor atende aos seus objetivos.

Ainda a esse respeito, foi necessário definir alguns descritores/filtragem para a busca, a saber: idioma português; tipos de documentos Teses e Dissertações (produções da pós-graduação); e o ano de defesa 2007-2021, período correspondente ao ano de implementação da Inserção Social como critério avaliativo, pela CAPES, no país e o mais recente, respectivamente.

É importante esclarecer que o recorte temporal escolhido para o estado do conhecimento das teses e dissertações da inserção social como quesito na pós-graduação em Educação (2007-2021) é diferente da proposta de estudo, que tem como objetivo geral analisar esse critério avaliativo, em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, em Educação, na UERN, no período 2012-2020. Logo, o período delimitado para o estado do conhecimento não poderia partir de um ponto a não ser do ano de implementação do quesito Inserção Social na Ficha de Avaliação CAPES, em 2007, levando em conta que não poderíamos desconsiderar este aspecto para não deixar lacunas de trabalhos anteriores ao ano de 2012. Ademais, por outro lado, não seria possível delimitar o recorte temporal do objetivo do trabalho ao ano de 2007, pois o funcionamento do Programa do objeto de análise, o POSEDUC/UERN foi reconhecido pela CAPES apenas em 2011.

Com efeito, adotando-se as palavras-chave no campo de busca (todos os campos) “inserção social” AND “avaliação” AND “pós-graduação”, bem como dos descritores, idioma

- por (português), dissertação ou tese e ano de defesa de 2007-2021, numa busca avançada, foram encontrados, inicialmente, 42 resultados na BDTD e 19 resultados no CTD/CAPES, quantidade relativamente pequena, não necessitando aplicar a filtragem de língua portuguesa, tese e dissertação, ou recorte de 2007-2021, pois os resultados encontrados já contemplavam tais descritores.

Com 61 trabalhos encontrados nas duas plataformas, inicialmente, vimos a necessidade de realizar a escolha e organização dos trabalhos, no qual foram feitas a leitura dos títulos e dos resumos destas produções, tendo como pressuposto a construção de um *corpus* de análise organizado, no estado do conhecimento, tendo em vista o objetivo de facilitar o procedimento de identificação das produções encontradas. Daí a organização da busca, em quadros, com as seguintes informações: ano de defesa, referência bibliográfica, título e resumo – procedimento de bibliografia anotada (Morosini, Nascimento, Nez, 2021).

No procedimento de leitura dos títulos e resumos, classificamos 13 trabalhos de cada plataforma, no total, 26 trabalhos correspondentes ao tema, 8 deles presentes nas duas plataformas, o que implica descarte. Logo, verificou-se 18 trabalhos, no total: 13 produções da BDTD e 5 do CTD/CAPES; em específico, 11 dissertações e 7 teses da Inserção Social como Critério Avaliativo na pós-graduação, em Educação.

Ao construir um *corpus* de análise, partimos para a leitura flutuante desse material, de modo a identificar os textos que o compõem. Em seguida, a bibliografia é sistematizada e anotada, o que implica a construção de tabelas com a identificação das produções e distribuição de suas características, divididas em: tipo de documento, autor, instituição, título, palavras-chave, questões e objetivos da pesquisa, metodologia e resumo. Esse processo de organização ilustra a sistematização do *corpus* de análise e pressupõe o desenvolvimento de um banco de dados com um texto completo que aborde a temática (Morosini; Fernandes, 2014).

A análise, classificação dos resultados e sua organização contribuem para a construção do modelo de análise e das possíveis categorias, enquanto representações de hipóteses prévias levantadas, fundamentais na criação da problemática, coleta e interpretação das informações (Morosini; Fernandes, 2014). Assim, no processo de organização e sistematização dessas produções constituídas pelo *corpus* de análise, acerca da inserção social como critério avaliativo na pós-graduação, em Educação, faz-se necessário construir categorias com os pressupostos de classificar e identificar as características dessas produções.

Decerto, diante da organização das produções encontradas – composição do *corpus* de análise –, a construção das categorias se faz necessária, haja vista os objetivos que se pretende

alcançar com o presente estudo. Logo, o critério de classificação, ou seja, de categorização, como aponta Bardin (2011) pode ser semântico, por temas, sintático, por verbos e palavras, léxico e expressivo. Ademais, a autora destaca que a escolha do critério empregado na definição das categorias é adaptada à realidade que favorece a análise.

Dado o objetivo de analisar as teses e dissertações encontradas na BDTD e no CTD/CAPEs, no período de 2007 a 2021, referente a Inserção Social como Critério Avaliativo na Pós-Graduação, em Educação, definimos categorias prévias para a organização do material de análise. Sobre isso, Bardin (2011) postula ser útil utilizar a criação de categorias, no processo de classificação de unidades com significado, sendo possível a introdução de uma certa ordem de sua estrutura.

As categorias prévias definidas para a análise decorrem da categorização temática que no processo de análise de um texto consiste na contagem de um ou vários temas, fazendo-se necessário escolher a frase como uma unidade de codificação. Por esse procedimento de enumeração temática, é possível a realização de um levantamento das significações dessas unidades (Bardin, 2011).

Em síntese, para o trabalho, no processo de organização que antecede a análise, foram definidas algumas categorias temáticas prévias, sendo as seguintes: Ano, Autor, Título, Tipo de documento, Modalidade, Instituição e Local. O quadro a seguir apresenta a organização dessas produções, em que utilizamos os códigos “T” e “D”, para Tese e Dissertação, “D.T” para Doutorado, “M” Mestrado acadêmico e “MP” para Mestrado Profissional.

**Quadro 5-** Estado do conhecimento em Teses e Dissertações da Inserção Social como Critério Avaliativo na pós-graduação em Educação

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de documento/ Modalidade</b>	<b>Instituição/ Local</b>
<b>2008</b>	MACCARI, Emerson Antônio	<i>Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação Norte americano e Brasileiro</i>	<b>T/ D. T</b>	Universidade de São Paulo/ São Paulo
<b>2012</b>	SILVA, Maria Helena da	<i>Universidade pública e sociedade: a inserção social dos programas stricto sensu em administração e a coprodução do bem público</i>	<b>T/ D. T</b>	Universidade Federal da Bahia/Salvador
<b>2014</b>	BRAZ, Márcia Malaquias	<i>Instrumento de avaliação da capes para os mestrados profissionais: julgamento pelos avaliados da área de Planejamento Urbano e Regional</i>	<b>D/ MP</b>	Fundação Cesgranrio/ Rio de Janeiro
	WASSEM, Joyce	<i>A excelência nos programas de pós-graduação em educação: visão dos coordenadores</i>	<b>T/ D. T</b>	Universidade Estadual de Campinas/ Campinas

2015	SANTO, Marineuza Correa do Espírito	<i>A influência das práticas e da política de capacitação e qualificação docente na avaliação da pós-graduação: um estudo na Universidade Federal Fluminense</i>	<b>D/ MP</b>	Universidade Federal Fluminense/ Niterói
	VOGEL, Michely Jabala Mamede	<i>Avaliação da pós-graduação brasileira: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica</i>	<b>T/ D. T</b>	Universidade de São Paulo/ São Paulo
2016	NASCIMENTO, Paulo Sergio Oliveira do	<i>Estudo do Núcleo Positivo do Programa de Pós-Graduação em Nutrição da UFPE</i>	<b>D/ MP</b>	Universidade Federal de Pernambuco/ Recife
	SILVEIRA, Evandro	<i>Gestão do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária a partir do sistema de avaliação da CAPES</i>	<b>D/ MP</b>	Universidade Federal de Santa Catarina/ Florianópolis
2017	CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira	<i>A gestão do relacionamento com egressos: uma proposta de diretrizes para o Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC</i>	<b>D/ M</b>	Universidade Federal de Santa Catarina/ Florianópolis
	MARTINS NETO, João	<i>Planejamento como caminho para o desempenho superior de um Programa de Pós-graduação Stricto sensu</i>	<b>D/MP</b>	Universidade Federal de Uberlândia /Uberlândia
2018	AMARAL, Aline Oliveira	<i>Inserção Social dos Egressos da Pós-Graduação Stricto Sensu em Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Espírito Santo</i>	<b>D/MP</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ Vitória
2019	CASTANHA, Renata Cristina Gutierrez	<i>Aporte metodológico para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil: análises multivariadas aplicadas aos indicadores quantitativos da CAPES</i>	<b>T/D. T</b>	Universidade Estadual Paulista/ Marília
	GHELLER, Maria Gabriela	<i>Inserção Social da pós-graduação brasileira: estudo de caso em um programa de pós-graduação de excelência acadêmica</i>	<b>D/M</b>	Universidade Federal de Santa Catarina/ Florianópolis
	GHENO, Ediane Maria	<i>Indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho complementares aos utilizados pelo sistema de Avaliação da capes: área ciências biológicas II</i>	<b>T/D. T</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre
	KAWAMURA, Luciana Missae	<i>Identificação dos fatores críticos ao adequado funcionamento das secretarias administrativas de programas de pós-graduação em uma IFES</i>	<b>D/MP</b>	Universidade Federal de São Carlos/ Sorocaba
2020	ABREU, Deniz Helena	<i>Análise do perfil do egresso do programa de pós-graduação em engenharia biomédica (PPGEB) Universidade de Brasília – Faculdade do Gama</i>	<b>D/ M</b>	Universidade de Brasília – Faculdade do Gama/ Brasília
	SILVA, Camila Teixeira	<i>Planejamento e execução de ações de inserção social na Pós-graduação da Área Medicina III</i>	<b>D/ M</b>	Universidade Federal de São Paulo/ São Paulo
2021	BARBOSA, Cassiane Martins	<i>Impacto de atividades de interação com o ensino básico no programa de pós-graduação em ciências biológicas (genética): formação</i>	<b>T/ D. T</b>	Universidade Estadual Paulista/ Botucatu

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados disponíveis na BDTD e CTD/CAPES (2022).

Diante das informações trazidas pelo quadro acima, no que se refere a categoria Ano em que foram produzidas as pesquisas, sobre a Inserção Social, como quesito de avaliação da pós-graduação, em Educação podemos verificar que há a ausência de produções em 2007, o que pode se dar devido a ser o ano de implementação da Inserção Social na Ficha de Avaliação CAPES. Em 2009, 2010, 2011 e 2013 há uma lacuna das pesquisas sobre estes quesitos. Não haver estudos nestes anos, de forma quase que anual, é algo a ser considerando, visto que a Inserção Social já estava implementada no ciclo avaliativo da Trienal de 2010 (2007-2009) e Trienal 2013 (2010-2012). De certa maneira, já conhecida pela comunidade acadêmica, levando-se em conta que Maccari (2008) e Silva (2012) haviam trazido reflexões, em suas pesquisas, sobre este critério, sendo a do ano de 2008, inclusive, a primeira produção. Também pudemos identificar que os trabalhos de Castanha (2019), Gheller (2019), Gheno (2019) e Kawamura (2019) foram realizados no mesmo período, consistindo 2019 como o ano que houve mais pesquisas sobre este tema em questão.

Diante do exposto, analisamos que, apesar de ser implementada em 2007, de modo a oficializar a responsabilidade da produção das pesquisas, este quesito passou por dois ciclos avaliativos posteriores a sua legitimação, sem ter um destaque adequado de debate pelos Programas de pós-graduação. Este certo “desinteresse” dos Programas, em incitar reflexões sobre a Inserção Social, deve ter sido influenciado por fatores como o baixo peso sobre a nota CAPES, em comparação com os outros quesitos, durante o período avaliativo, e/ou a falta de informação dos discentes sobre o processo de avaliação dos programas dos quais fazem parte. Acerca do número das produções em 2019, elas foram realizadas no período avaliativo mais recente, a quadrienal 2021 (2017-2020) o que pode ter sido influenciado pela reformulação que este quesito passou neste ciclo tendo a ênfase nos impactos dos programas gerados na sociedade, assim tendo um maior destaque na comunidade acadêmica para debaterem sobre o tema na pós-graduação.

No que se refere a Modalidade e Tipo de Documento sobre a Inserção Social na pós-graduação em educação podemos constatar com os dados do quadro 5 acima, que as produções realizadas sobre essa temática foram 7 teses provenientes dos cursos de Doutorado acadêmico, 4 Dissertações do Mestrado Acadêmico e 7 Dissertações do Mestrado Profissional. Perante estes dados analisamos que os discentes que se voltaram a pesquisar sobre a avaliação da pós-graduação, precisamente do quesito Inserção Social entre 2007-2021

estavam cursando os programas na modalidade de Mestrado, diante do maior número das produções serem dissertações sendo 11. Deste número a maioria destes alunos eram ingressos dos Mestrados Profissionais. Isto nos faz refletir que as discussões dos discentes que cursam os mestrados profissionais sobre o quesito avaliativo Inserção Social são mais direcionadas do que os mestrados acadêmicos, considerando os diferentes objetivos dos programas, no qual o mestrado profissional tem como foco a formação para o mercado de trabalho, e os cursos acadêmicos se voltam sobretudo ao ensino e a pesquisa. Perante isto são constatados que o número de produção sobre este critério avaliativo ser maior nos programas de mestrado profissional é consequência da maior objetividade da Inserção Social no tocante das próprias ações, e concepções que gerem impacto na sociedade. Está claro para os programas profissionais que para suas ações de Inserção Social elas devem ter em vista o mercado de trabalho. Entretanto, no caso dos mestrados e doutorados acadêmicos não é considerado “suficiente” que pela pesquisa e formação se voltem apenas ações de Inserção Social que se direcionem apenas a este setor na sociedade, particularmente quando refletimos sobre a área de educação, que tem em sua natureza relações amplas com outros setores, como a cultura, o próprio social etc. Face o exposto evidencia-se uma certa dificuldade em relação a essas formas de gerar impacto na sociedade através do ensino e da pesquisa diante desta ampla diversidade de interesses do próprio processo formativo não só dos programas, mas das suas próprias formas de se organizarem, como as suas diferentes modalidades.

No tocante a categoria Instituição, anteriormente apresentada no Quadro 5, identificamos que as IES que mais produziram pesquisas sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na pós-graduação, em Educação, foram as Instituições públicas, sendo responsável pela produção de 17 estudos encontradas na BDTD e no CTD/CAPES em teses e dissertações. Destas universidades, a que mais teve produções referente a temática em questão foram as IES Federais, com 12 pesquisas, no qual se destaca a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC com o maior número de trabalhos entre as Federais, sobre a temática (3 produções). Entretanto, quando nos debruçamos nas IES públicas estaduais encontramos apenas 5 pesquisas, em que se sobressaem com o maior número de trabalhos a Universidade Estadual Paulista-UNESP (2 produções) e a Universidade de São Paulo-USP (2 produções).

As IES privadas foram a que menos produziram: apenas uma universidade sendo a Fundação Cesgranrio. Considerando os dados refletimos que as Universidades públicas são as maiores responsáveis pela produção de conhecimento relacionado ao tema do quesito avaliativo Inserção Social, na Pós-Graduação, em Educação, sobretudo as IES Federais, realçando a tendência que existe de pesquisa no país sobre a importância dos Programas

provenientes destas Instituições de ensino superior, sobre a manutenção da pesquisa e ensino para a sociedade brasileira. Entretanto, faz-se necessário fortalecer e ampliar as pesquisas sobre a Inserção Social nas IES Estaduais, considerando que elas possuem um papel predominante de atendimento as necessidades mais particulares do território onde estão localizadas. Um dos fatores que devem contribuir para a pouca quantidade de pesquisa destas Universidades é o menor número de seus Programas, em relação às Universidades federais, considerando que estas últimas são responsáveis, em grande parte, pela produção de conhecimento científico no país.

Aparecer no *corpus*, apenas um trabalho sobre o quesito Inserção Social, em uma Universidade privada, revela que a ênfase sobre a responsabilidade social da produção do conhecimento, nessas instituições, no tocante à redução das desigualdades, não permeia tanto seus debates como nas IES públicas, o que induz a inferir a relação com o perfil dos sujeitos que fazem parte dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* privados e públicos. Quando refletimos sobre os discentes dos programas das IES públicas e privadas, consideramos o acesso da população menos favorecida economicamente nas Universidades Estaduais e Federais, no qual, as diferentes visões de mundo e de sujeitos, permeiam sua formação como pesquisadores, através de suas próprias vivências e experiências de vida, em sociedade, sobretudo acerca do contexto em que vivem.

A respeito da categoria Local do quadro 5, identificamos que 11 trabalhos foram produzidos na Região Sudeste do País, tendo destaque o Estado de São Paulo, com três produções. Na região Sul foram encontradas 4 pesquisas, sobressaindo o Estado de Santa Catarina, com três produções. Na região Nordeste, encontramos 2 trabalhos, 1 em Salvador e 1 em Recife. Por fim, notamos apenas uma pesquisa na região Centro-Oeste, em Brasília, e nenhum na região Norte. Considerando tais dados, notamos que as desigualdades regionais na pós-graduação no Brasil repercutem em suas produções, visto que a Região Sudeste do país detém o maior número de pesquisas, em relação ao critério avaliativo Inserção Social, na pós-graduação em Educação, dada a maior oferta de programas em mestrado, doutorado e mestrado profissional nessa região.

Assim, faz-se necessário que as pesquisas sobre esta temática se expandam para outras localidades, sobretudo na região Norte, que não detém nenhum trabalho sobre esse quesito avaliativo, na pós-graduação em Educação. No Nordeste esse debate também necessita de mais discussões, tendo em vista que apenas o Estado da Bahia e o Município de Recife (PE), nessa região, trouxeram estudos sobre a Inserção Social. Consideramos ser este um potencial qualitativo importante, dos Programas que são provenientes destas localidades, que possuem

características próprias, e que, em sua maioria atendem demandas sobre o acesso de Programas nas localidades mais interioranas.

O objetivo principal do mapeamento dessas produções consiste em identificar as principais tendências encontradas nas teses e dissertações sobre as ações e concepções de Inserção Social na pós-graduação, sobretudo na área de Educação, no período de 2007 a 2021. A realização do estado do conhecimento destas produções, de forma introdutória, conduz a refletir sobre como vem sendo concebida a Inserção Social, tanto como um quesito avaliativo obrigatório dos programas, mas também como as próprias ações que são realizadas na pós-graduação podem evidenciar sua responsabilidade com a sociedade, sendo esta, inerente da natureza dos próprios Programas. Considerando que a pesquisa, a produção do conhecimento e o ensino visam não só ao atendimento dos critérios avaliativos, mas também desenvolver com qualidade e de maneira democrática a pós-graduação, perguntamos de forma que estas ações podem impactar a sociedade, em seus diferentes âmbitos, sejam sociais, econômicos ou/e culturais e como podem conduzir a melhorias das próprias condições de vida dos sujeitos. Como pressupostos do estudo, intencionamos refletir sobre as tendências dos anos de maior produção desses trabalhos, o tipo de documento, as áreas de avaliação, instituições e regiões do país de origem das pesquisas e seus resultados.

O quadro 6, a seguir, traz dados sobre as tendências dos programas e as características de onde foram produzidas as pesquisas, sobre quesito avaliativo de Inserção Social. As categorias para análise foram: Áreas de Avaliação CAPES; Programa e Nota, e que, para conseguir informações desta última, recorreremos à coleta de informações na Plataforma Sucupira<sup>12</sup> e nos Relatórios de Notas trienal 2010, trienal 2013, quadrienal 2017 e quadrienal 2021, das áreas de avaliação dos programas das 18 produções<sup>13</sup>. Cada nota CAPES corresponde ao conceito atribuído no ano retratado da avaliação que a pesquisa foi defendida.

---

<sup>12</sup> A Plataforma Sucupira consiste em um instrumento de transparência sobre as informações referentes ao processo realizado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no qual disponibiliza dados analíticos dos programas de pós-graduação e de seus procedimentos de avaliação. Lançado em 2014 através de uma parceria iniciada em 2012 com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) visavam a criação de um sistema que desenvolvesse a coleta de informações sobre os programas e a transparência do seu processo avaliativo. (Brasil, 2014)

<sup>13</sup> Para encontrar as notas dos programas nos seus respectivos anos inicialmente recorreremos a Plataforma Sucupira, em que nos deparamos com informações incertas e que muitas vezes não continham a nota do programa referente ao ciclo avaliativo buscado tendo dados apenas das notas mais recentes. Diante disto se fez necessário nos debruçarmos sob cada relatório dos dezoito trabalhos para identificar sua nota CAPES referente ao período de sua produção. No relatório de cada área de avaliação foram identificadas as notas e verificados os nomes dos programas. Esta escolha de identificar as notas pelos relatórios avaliativos foi propício para empregar uma credibilidade as informações, e diante da inflexibilidade dos dados trazidos pela Plataforma Sucupira.

**Quadro 6-** Tendências dos Programas que realizaram pesquisas sobre a Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Áreas de Avaliação e Notas CAPES

Área de avaliação CAPES	Produção	Programa	Nota
Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Maccari (2008)	Administração	7
	Silva (2012)	Administração	5
	Silveira (2016)	Administração Universitária	4
	Cabral (2017)	Administração	4
	Martins Neto (2017)	Gestão Organizacional	4
	Amaral (2018)	Gestão Pública	4
	Gheller (2019)	Administração	4
	Kawamura (2019)	Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	3
Área Interdisciplinar	Braz (2014)	Avaliação	4
	Nascimento (2016)	Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste	3
Área de Educação	Wassem (2014)	Educação	5
Área de Engenharias III	Santo (2015)	Sistema de Gestão	3
Área Comunicação e Informação	Vogel (2015)	Ciência da Informação	4
	Castanha (2019)	Ciência da Informação	7
Área de Ensino	Gheno (2019)	Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	4
Área de Engenharias IV	Abreu (2020)	Engenharia Biomédica	3
Área de Medicina III	Silva (2020)	Medicina (Urologia)	4
Área de Ciências Biológicas I	Barbosa (2021)	Ciências Biológicas (Genética)	6

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A primeira categoria para a análise se deu pelas Áreas de Avaliação CAPES, que são norteadoras para diferenciar os campos, dos Programas, diante da variedade e particularidades dos Programas de pós-graduação no país. Os campos de conhecimento da CAPES abrangem 3 Colégios, 9 Grandes Áreas e 49 Áreas de Avaliação (Brasil, 2022b).

No que se refere a categoria Área de Avaliação, acerca da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação, em Educação, podemos identificar algumas tendências das pesquisas do quadro acima. Os Programas que mais realizaram pesquisas sobre o tema em questão foram os da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, da grande área de Ciências Sociais Aplicadas, onde foram produzidas 8 pesquisas. Dos 18 trabalhos encontrados na BDTD e no CTD/CAPES, apenas 1 foi proveniente de um Programa de pós-graduação *stricto sensu*, na área de avaliação, em Educação, da grande área das Ciências Humanas, ficando abaixo de outras áreas como a Interdisciplinar e a de Comunicação e Informação, ambas com 2 pesquisas. Esses dados revelam que a área de Educação e, no contexto amplo das ciências humanas, necessitam ampliar e fortalecer suas discussões sobre suas ações, concepções, e/ou objetivos de Inserção Social, dos seus Programas, sendo indispensável esse

debate pela própria natureza do campo educacional ter uma responsabilidade propriamente social. Refletimos que a grande área das Ciências Sociais Aplicadas é a que mais pesquisa e, conseqüentemente, demonstra mais preocupação com este quesito avaliativo, do que as Ciências Humanas. O que pode fundamentar a ênfase nas produções sobre este critério de avaliação a tendência do caráter administrativo, do funcionamento dos programas pelos coordenadores, vice coordenadores e a comunidade acadêmica, do que esta Inserção Social enfatizada no processo de produções e no ensino.

Na categoria Programas perante os dados do quadro 6, é possível evidenciar que a maior tendência dos Programas que pesquisaram sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na pós-graduação foram os de Administração (5 trabalhos), em que um deles especificava, particularmente, sobre a administração universitária. Outros Programas de destaque foram os de Gestão Pública e de Organizações (5 pesquisas), onde 2 destes estudos foram realizados em Programas provenientes de diferentes áreas de avaliação, sendo da área Interdisciplinar e de Engenharias III. Outro curso que se sobressaiu foram os de Ciência da Informação (2 trabalhos), apesar de ter menos produções, em relação aos outros Programas citados, estes cursos chegam a ter mais pesquisas relacionadas a temática da Inserção Social do que a própria área de Educação, que possui apenas 1 trabalho.

Considerando as informações coletadas, podemos analisar que são poucas as teses e dissertações produzidas sobre o quesito Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação, visto que, dentre os Programas em Educação, apenas uma tese foi encontrada, a de Wassem (2014), sobre a “Excelência nos Programas de pós-graduação em Educação: visão dos coordenadores”. Pelo título do trabalho, percebemos que sua ênfase não é o quesito avaliativo Inserção Social, em educação, mas a excelência dos Programas de pós-graduação nessa área, o que implica dizer que esse critério avaliativo precisa ser mais discutido nas pesquisas científicas, tema pertinente e debate necessário, pois a área precisa ampliar e esclarecer o processo avaliativo CAPES e suas diretrizes e critérios. Como apontam Ferraço e Farias (2020): a área de educação exige definições e explicações acerca dos fundamentos desse quesito avaliativo. Também refletimos que a ênfase que possuem as produções no processo de investigação deste quesito de avaliação CAPES está sobretudo no processo de ações e práticas realizadas pelos programas e seu processo de funcionamento diante do atendimento a estas diretrizes avaliativas, tendo em vista que a maioria das pesquisas foi nos Programas de Administração e Gestão desses sistemas e organizações. Por outro lado, se encaminham de maneira “tímida” as produções que se voltam às concepções

deste quesito, perante sua subjetividade, tendo em conta que estas questões são discutidas nos Programas de Ciências da Informação.

No que tange a Nota dos Programas, onde foram realizadas estas pesquisas, é possível verificar que os Programas que mais pesquisaram sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na pós-graduação possuem o conceito 4, nos quais foram produzidos 9 trabalhos sendo apontado por Furtado e Hostins (2014) como de bom desempenho para os Programas de pós-graduação no país. Diante destas informações é possível refletir que os programas citados possuem um desenvolvimento considerável para seu crescimento e posterior manutenção, através do financiamento, tendo em vista que esta nota atribuí maior estabilidade, em comparação ao conceito 3, que é o padrão mínimo de qualidade exigido pela CAPES. Três pesquisas foram realizadas em Programas com conceito CAPES de excelência, em nível internacional (2 PPGs com Nota 7 e 1 PPG com Nota 6).

Quanto aos Programas de Nota 3, foram produzidos 4 trabalhos relacionados a temática do quesito Inserção Social. Em face do exposto podemos refletir que a maior tendência das produções sobre este critério de avaliação é proveniente dos Programas que possuem Nota 4, nos quais, em comparação com os de conceito 3, possuem até mesmo uma certa vantagem referente a ampliação da oferta da pós-graduação, considerando que nestes programas podem funcionar também o doutorado. Conseqüentemente, isso contribui para a manutenção e fortalecimento para atender outros quesitos de avaliação além da Inserção Social. Também analisamos que os Programas de Nota 3 possuem destaque em pesquisas sobre a Inserção Social.

Em face disto é possível perceber que estes Programas são o segundo maior que estão preocupados, ou possuem um certo interesse, em discutir sobre as questões que permeiam suas ações e concepções voltadas a este quesito, pois a Inserção Social se configura como um critério que visa empregar uma qualidade ao processo de avaliação dos Programas, sobretudo daqueles que possuem as características de Programa de conceito 3 e que necessitam, de certa forma, aumentar sua nota para garantir seu funcionamento e receber recursos financeiros. Inferimos que este desenvolvimento desigual dos Programas reflete-se nas suas Notas CAPES, tanto para enaltecer aqueles que conseguem atingir o conceito de excelência como para “punir”, de certa maneira, os que não avançam a cada ciclo avaliativo e que os Programas de padrão mínimo de qualidade como citados anteriormente, vislumbram, nesse quesito, um potencializador qualitativo do seu processo de avaliação.

### 2.3.1 Tendências sobre a Inserção Social como quesito avaliativo na Pós-Graduação em Educação: Ações, concepções e objetivos

Para aprofundar as discussões sobre as tendências apontadas como ações de inserção social, na pós-graduação, foi necessário classificar e organizar o conteúdo das teses e dissertações copiladas no estado do conhecimento, produzidas ao longo do período determinado. Ressaltamos que a organização do *corpus* de análise se deu em categorias prévias. *A priori*, as categorias definidas foram: Internacionalização, Relacionamento e Perfil de egressos e Extensão. Durante o processo de organização e classificação, surgiram novas categorias, a saber: Disseminação do conhecimento científico; Infraestrutura; Expansão do acesso e Inserção Social. Esta última categoria foi definida ao longo da organização e classificação das unidades de registro, uma vez que algumas pesquisas, apesar de citar o termo Inserção Social, não traziam suas ações e concepções de maneira objetiva ou não se adequavam em alguma outra categoria.

As unidades de registro foram temáticas sendo as ações, concepções ou/e objetivos de Inserção Social. Elas decorrem da presença ou ausência de informações contidas nas produções ao longo das leituras e organização do material, sendo possível identificar suas frequências, de modo a estar dentro das categorias temáticas definidas previamente. Para a definição das unidades de registro, foram lidos apenas os resultados presentes nos resumos e o capítulo de considerações finais das pesquisas, considerando os parágrafos que traziam o termo Inserção Social, pois não seria possível ler os 18 trabalhos na íntegra, devido ao prazo determinado para a conclusão do estudo proposto.

Com efeito, os programas de pós-graduação que, em seus objetivos, buscam o fortalecimento da Inserção Social indicam a internacionalização como uma das medidas para o seu desenvolvimento. Como demonstrado a seguir, dentre as 18 produções encontradas na BDTD e no CTD/CAPES, entre 2007-2021, 6 trouxeram a Internacionalização como um processo de Inserção Social da pós-graduação.

**Quadro 7-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Internacionalização

<b>Internacionalização</b>	<b>Produções</b>
Participação como professor visitante em outros programas no exterior	Santo (2015)
Participação de professor visitante estrangeiro nos programas	Santo (2015)
Participações de figuras internacionais em eventos dos programas	Martins Neto (2017)
Organização de eventos - Congressos Internacionais	Martins Neto (2017)
Encaminhamentos de discentes ao exterior para estudos e pesquisas	Martins Neto (2017)
Convênios com Universidades americanas e europeias	Gheller (2019)
Não indicaram as ações, apesar de citar o termo	Maccari (2008)

Vogel (2015) Nascimento (2016)
-----------------------------------

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

Diante dos dados acima, analisamos que uma das tendências de ações, concepções e/ou objetivos de Inserção Social dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* se voltam a Internacionalização. A ênfase encontrada sobre esse tema se volta sobretudo a mobilidade acadêmica de docentes e discentes para o exterior, seja para estudos, pesquisas, participações em eventos etc. Esta mobilidade também se relaciona com a participação de estrangeiros nos Programas, seja de forma breve como a participação em eventos de forma mais duradoura, ou através de vínculos que, geralmente, se estabelecem em convênio e colaborações com as IES localizadas no exterior. Santo (2015) Martins Neto (2017) e Gheller (2019) destacam que as ações de Inserção Social dos Programas no que se refere à Internacionalização visam questões de mobilidade de docentes, discentes e pesquisadores. Maccari (2008), Vogel (2015) e Nascimento (2016), apesar de citar sobre a Internacionalização nos Programas, não apontam quais são suas ações, concepções ou objetivos.

Perante o exposto podemos inferir que a Internacionalização como Inserção Social nos programas de pós-graduação, diante dos dados coletados das produções, volta-se a uma perspectiva daqueles programas que possuem um conceito CAPES maior do que 3. Esse patamar garante a infraestrutura físico e financeira para poder realizar algumas dessas ações citadas, de mobilidade de docentes, discentes e pesquisadores. Muitas vezes a distribuição de recursos destinados a essa mobilidade não são suficientes para suprir as necessidades dos discentes, os quais precisam, em certos casos, se autofinanciar, quando isso é possível, considerando que nem todos os alunos de pós-graduação possuem uma fonte de renda para isso.

Outra questão que precisa ser discutida é em como os programas com suas diferentes necessidades e contextos, como um programa nota 3, em comparação a um 4 ou 5, 6 e 7, apresentam maiores dificuldades em realizar estas ações de Internacionalização, tendo em vista que os conceitos CAPES definem não só a manutenção, mas a distribuição de recursos, através de financiamento que, conseqüentemente, se mostra um incentivo a estes cursos que já se encontram consolidados.

Isto revela uma desigualdade sobre como os diferentes programas realizam Inserção Social, através da Internacionalização, no qual, de certa maneira, se configura ainda um eixo distante do quesito Inserção Social, para que os programas de nota 3, possam realizar, diante das dificuldades, em comparação com programas obtiveram os maiores conceitos nos últimos

ciclos avaliativos. Face ao exposto inferimos que para um Programa nota 3 como o POSEDUC/UERN realizar ações de Inserção Social que se voltem a Internacionalização, diante das tendências encontradas nas teses e dissertações se constitui como um caminho permeado de desafios, face a desigualdade, a falta de investimento físico- financeiro, infraestrutura e que, infelizmente, se amplia sobre a exigência de outros quesitos avaliativos.

No que corresponde à categoria Relacionamento e Perfil de Egressos, as produções ressaltaram a importância dessa relação na promoção da Inserção Social dos Programas ofertados na pós-graduação, algumas ações tendo em vista o vínculo com os ex-alunos articulados: participação, produção e incorporação no mercado de trabalho.

**Quadro 8-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Relacionamento e Perfil de Egressos

<b>Relacionamento e Perfil de Egressos</b>	<b>Produções</b>
Participação dos Egressos em grupos de pesquisa vinculados aos programas	Cabral (2017)
Publicação com seus orientadores após formação	Cabral (2017)
Incentivo à pesquisa sobre os egressos por alunos regulares	Cabral (2017)
Canais de comunicação para o Ex-aluno ser ouvido, atendido e informado	Cabral (2017)
Envolvimento dos egressos em atividades promovidas pelos Programas-parcerias	Cabral (2017)
Relação dos Programas com a carreira profissional dos Egressos	Amaral (2018) Gheno (2019) Abreu (2020)
Cursos oferecidos aos programas para a inserção de egressos no mercado de trabalho	Amaral (2018)
Egressos Incorporados em Instituições de Ensino Superior	Gheno (2019)
Produção Científica e intelectual do egresso	Abreu (2020)

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

Perante as informações, refletimos que as principais ações de Inserção Social, sobre o Relacionamento e Perfil dos Egressos realizados pelos Programas de pós-graduação, diz respeito a promoção de vínculo do egresso com a Universidade e com o Programa, através da produção científica, da participação e do acompanhamento da carreira destes ex-alunos. Esta ligação dos programas com os seus egressos destaca-se, sobretudo, pela produção, como trazem Cabral (2017) e Abreu (2020) no qual consistem em publicações com orientadores, de forma individual pós titulados e de alunos matriculados sobre o ex-aluno. Outra forma de aproximar o egresso ao seu programa é pela participação, como apontado por Cabral (2017), em que se destacam as atividades feitas pelos Programas, como os grupos de pesquisas visando a formação continuada e em parcerias.

Outra forma de vínculo ressaltado nas produções encontradas na BDTD e no CTD/CAPES, dos egressos com os Programas, está voltado ao acompanhamento da carreira

como apontado por Amaral (2018), Gheno (2019), Abreu (2020) e Amaral (2018), em que haja um monitoramento de sua entrada no mercado de trabalho, seja esta carreira em Instituições de Ensino Superior ou em outras organizações. Este acompanhamento está voltado, desde o processo anterior a entrada deles na carreira profissional, em que Amaral (2018) enfatiza a oferta de cursos pelos Programas, para a inserção destes egressos no mercado de trabalho. Apenas em uma das produções foram identificadas maneiras mais amplas de estabelecer vínculo e, possivelmente, a participação dos egressos nas atividades dos programas, seja para formação, produção ou voltada a sua carreira: canais de comunicação, de forma que o ex-aluno possa ser ouvido, atendido e obter informações.

Refletimos que existe uma preocupação dos Programas estabelecerem seus vínculos com os egressos, através da participação na produção, em atividades formativas e voltadas a sua carreira profissional, porém poucas são as alternativas acerca de meios para que os ex-alunos possam estar informados, quando há a oferta e abertura para participar de algumas atividades, assim como uma forma se comunicarem com o Programa.

É preciso que os programas ampliem formas mais efetivas para estabelecer esta relação, tendo em vista que estes ex-discentes precisam estar informados para poder estabelecer e fortalecer vínculos com os Programas. A participação nos grupos de pesquisa é uma maneira de incentivar a produção científica e que, conseqüentemente, contribui na participação em outras atividades.

A respeito do monitoramento da entrada e carreira profissional destes ex-alunos, não foram encontradas ações ou formas mais objetivas de como este acompanhamento ocorre, para além da oferta de cursos, para a inserção no mercado de trabalho. Isto reflete a carência de debates e meios sobre a carreira profissional, após a formação onde se ressalta mais que o egresso seja produtivo, realize publicações, mesmo quando isso não lhe traz alguma renda.

Isto pode refletir sobre a ideia de que a formação recebida não aumenta as possibilidades de o ex-aluno possuir alternativas profissionais mais amplas e, assim, de renda, melhorando suas condições de vida, o que reverbera na desvalorização da pesquisa e do pesquisador como um profissional, da grande área de Ciências Humanas e, particularmente, como profissional da área de Educação. Este desafio precisa ser debatido, pois não se pode julgar um ex-aluno que, apesar de possuir titulação de mestrado acadêmico, por exemplo, não conseguiu se inserir no mercado de trabalho e continuar realizando pesquisas.

No tocante à categoria da Disseminação do Conhecimento científico, 7 trabalhos apresentaram ações e objetivos com foco na Inserção Social dos Programas de pós-graduação, por meio da difusão do conhecimento que nele é produzido, tanto para a comunidade

acadêmica, contribuindo com a formação de discentes e docentes, quanto para a sociedade como um todo.

**Quadro 9-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Disseminação do Conhecimento científico

<b>Disseminação do Conhecimento científico</b>	<b>Produções</b>
Visibilidade e transparência do Programa	Silva (2012) Santo (2015)
Disponibilização de página na <i>web</i> com as informações do programa	Silva (2012)
Realização de Congressos e Palestras	Silva (2012)
Socialização das pesquisas	Wassem (2014) Vogel (2015)
Disseminação de recursos científicos	Amaral (2018)
Preservação digital de informações	Castanha (2019)
Divulgação dos programas para a comunidade acadêmica	Abreu (2020)

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

Diante dos dados do quadro acima, essa difusão do conhecimento científico se dá pela transparência e acesso às informações dos programas, no qual são ressaltados que elas possam ser, preferencialmente, por meio digital, como apontadas por Silva (2012), Santo (2015) e Castanha (2019). Essas ações de disseminar o conhecimento produzido na pós-graduação, através de páginas na Internet contribui para que um maior número de pessoas tenha acesso a pesquisa, de forma mais acessível e de maneira gratuita. Nesse sentido, os Programas e Universidades necessitam de plataformas digitais, em que possam estabelecer informações sobre elas de modo a auxiliar os próprios pesquisadores em suas investigações, servindo como fonte não apenas para suprir dúvidas da comunidade acadêmica e externa a Universidade, mas também para incitar e contribuir com novas pesquisas.

Outra tendência encontrada nas teses e dissertações sobre a Inserção Social acerca da Disseminação do Conhecimento está na ampliação de acesso desse conhecimento, através da socialização em que são ressaltadas a realização de congressos e palestras. Neste sentido, essa socialização não deve se restringir apenas à comunidade acadêmica, mas a todos os sujeitos que vivem em sociedade, de modo que possa ser ampliado o acesso público a essas informações e pesquisas produzidas nos Programas de pós-graduação, sendo para além dos que se encontram em processo formativo, a exemplo de pesquisadores e profissionais das áreas.

Inferimos que as ações que se voltam a disseminar o conhecimento está centrado em compartilhar o que se produz nos Programas, em particular para a comunidade acadêmica. Poucas são as ações que visam a difusão deste conhecimento para a comunidade externa as

universidades, para além de outras organizações como empresas, Institutos etc., que geralmente utilizam estes recursos e conhecimentos, para gerar mais pesquisas, ou dar continuidade em uma investigação em desenvolvimento. É preciso que este conhecimento adentre nestes espaços e ambientes, no qual estão inseridos sujeitos que não necessariamente irão usar o conhecimento adquirido para mais estudos, mas para usufruir, pela simples questão de ter a possibilidade de acessar estes recursos. O que Vogel (2015) define como a divulgação não-didática do saber científico.

Com relação à categoria de Extensão, 7 trabalhos destacaram que a Inserção Social dos Programas de pós-graduação é proveniente das ações e objetivos da Extensão, que abrangem eixos como, por exemplo, o relacionamento com a educação básica, o mercado de trabalho e a participação.

**Quadro 10-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Extensão

<b>Extensão</b>	<b>Produções</b>
Inserção dos Programas voltados à educação básica como ação complementar de formação dos discentes	Gheno (2019) Barbosa (2021)
Disciplinas ofertadas pelos Programas que incentivem as ações na educação básica	Barbosa (2021)
Atividade de coprodução dos serviços públicos	Silva (2012)
Relação da pós-graduação com o meio empresarial	Gheller (2019)
DINTER, MINTER	Martins Neto (2017)
PROCAD	Gheller (2019)
Realização de convênios	Silva (2012) Silveira (2016)
Realização de projetos em conjunto com outros programas	Silva (2012)
Participação em bancas ou em disciplinas de programas parceiros	Silva (2012)
Participação efetiva dos cidadãos ou da comunidade	Silva (2012)
Participação dos docentes e discentes em fóruns da área	Silveira (2016)
Integração dos Programas com outros centros de pesquisa	Gheller (2019)
Relacionamento das secretarias dos programas com os docentes, discentes e público em geral	Kawamura (2019)

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

Diante dos dados acima, foram identificadas que as principais tendências de Inserção Social, a respeito da Extensão, se voltam a ações dos Programas de pós-graduação que se direcionam a Educação Básica, tanto na formação dos discentes, como no incentivo à produção destinada a este nível de ensino, no país, como apontado por Gheno (2019) e Barbosa (2021). Outra tendência identificada nas produções diz respeito a relação com outros Programas e instituições que realizam pesquisas como apontado por Gheller (2019), Silva (2012), Silveira (2016) e Kawamura (2019). Esta tendência é a que mais se destaca entre as

outras voltadas a ações de extensão encontradas nas teses e dissertações, onde estas relações se realizam de maneira variada, mas que tem em comum a participação. Essa participação, em grande parte, ocorre por meio de convênios como o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica- PROCAD, projetos em conjunto entre as IES e na participação em bancas ou/e em disciplinas dos cursos de outros programas. Dos trabalhos compilados na BDTD e no CTD/CAPES poucas produções destacaram as ações de Extensão que tendem em estabelecer relações com as empresas, a participação de cidadãos e da comunidade, para além da acadêmica. Também diante destas ações é possível identificar que a Extensão visa atividades de formação como o doutorado e o mestrado interinstitucional DINTER e MINTER<sup>14</sup>.

Face ao exposto, refletimos que as ações de Inserção Social dos Programas de pós-graduação no que se refere à Extensão detém uma centralidade na relação com outros Programas e instituições que realizam pesquisas ou se voltam a formação de discentes. Entretanto é preciso ampliar essas ações que se destinam a Educação Básica, sobretudo os programas de pós-graduação em Educação e de ações que se voltem ao mercado de trabalho. Inferimos que é preciso fortalecer a perspectiva das ações de extensão, para além do meio acadêmico, mas a toda comunidade. As ações de Extensão realizadas pelos Programas de pós-graduação não podem se restringirem apenas em estabelecer vínculos e relações com outros PPGs ou IES, sendo que essas atividades gerariam impactos apenas em uma parte da sociedade, e não nela como um todo, considerando que essa pequena parcela da população seria a própria comunidade acadêmica. É preciso refletir como as ações de Extensão se estendem para os outros sujeitos na sociedade.

Na categoria de Infraestrutura, 3 pesquisas indicam que os recursos tecnológicos e físicos e os serviços ofertados pela pós-graduação, para a realização de pesquisas, são uma das discussões que os Programas manifestam sobre a sua Inserção Social.

**Quadro 11-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Infraestrutura

<b>Infraestrutura</b>	<b>Produções</b>
Condições adequadas de produção acadêmica	Wassem (2014)
Recursos financeiros para o desenvolvimento da pesquisa	Wassem (2014)
Recursos físico-financeiros e tecnológicos para docentes e discentes	Nascimento (2016)
Estrutura física e tecnológica adequada nas secretarias dos programas	Kawamura (2019)

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

<sup>14</sup>O Doutorado Interinstitucional - DINTER e o Mestrado Interinstitucional - MINTER são cursos de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais voltado às instituições federais de educação profissionais e tecnológicas que visam a formação de docentes e técnicos administrativos (Brasil, 2017d).

Perante os dados identificados nas produções foi possível perceber que a Inserção Social dos Programas, no que diz respeito a questão da Infraestrutura, possuem duas tendências em evidência: estrutura física e recursos financeiros, os quais enfatizam as condições que os Programas ofertam para a produção e sua administração. Diante dos dados, refletimos que a estrutura física e financeira de um Programa se reflete na sua produção, sendo está uma questão que merece debate entre a comunidade científica e que, muitas vezes, são desconsideradas nos processos avaliativos CAPES e que é um fator que interfere no desenvolvimento dos Programas e, conseqüentemente, ressaltam a desigualdade entre as Universidades e cursos de pós-graduação.

Diante disso, o financiamento possui um papel de destaque na manutenção e melhoria de condições que sejam adequadas aos Programas, para a produção do conhecimento e do seu funcionamento. As bolsas para os discentes, por exemplo, são uma forma de financiar a produção, através do incentivo à pesquisa e que, de certa maneira, oferecem uma condição melhor para os discentes realizarem seus trabalhos. Isso porque muitos alunos se dedicam exclusivamente à pesquisa e não têm como arcar com os custos financeiros do cotidiano, como alimentação, deslocamento etc. A questão dos recursos físico-financeiros perpassa não só aos alunos, como citado anteriormente, mas aos docentes e corpo administrativo, tendo em vista que eles necessitam de condições adequadas no exercício do seu trabalho. Considera-se que tanto os discentes, docentes e corpo administrativo, às vezes, não têm a possibilidade de usufruir de um espaço físico apropriado, para desempenhar suas funções, e que os programas devem possibilitar este ambiente adequado, seja para estudos, ou/e produção, como para ministrar aulas e exercer funções administrativas.

A respeito da Expansão do Acesso, foram encontradas 4 pesquisas na BDTD e no CTD/CAPES, trazidas como uma das formas de Inserção Social dos Programas e, dentre as ações, destacamos a democratização do acesso à população carente, a reformulação dos processos seletivos e a implementação de Programas, em localidades desfavorecidas economicamente. Sobre isso, vejamos o quadro que se segue:

**Quadro 12-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo, na pós-graduação, em Educação (2007-2021): Expansão do Acesso

<b>Expansão do Acesso</b>	<b>Produções</b>
Desenvolvimento de programas em áreas carentes de pós-graduação	Maccari (2008)
Aprimoramento da seleção dos discentes	Nascimento (2016)
Inserção Regional e Nacional	Santo (2015)
Aumento da participação da população parda e negros nos programas	Abreu (2020)

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

O quadro revela que as tendências de ações de Inserção Social sobre a Expansão do Acesso na pós-graduação são diversas, mas possuem ênfase em ações que têm como fundamento diminuir a desigualdade de acesso à população carente e que vivem em localidades menos favorecidas de investimento pelo poder público e setores empresariais. Nascimento (2016) e Abreu (2020) enfatizam que as ações realizadas pelos Programas, para expandir seu acesso, são o aperfeiçoamento do processo seletivo de ingresso dos discentes e no aumento da participação de negros e pardos nos PPGs. Isso demonstra que há uma preocupação dos Programas em aprimorar meios que possam se adequar aos diversos contextos e sujeitos que fazem parte da sociedade e buscam garantir o acesso ao ensino considerado de excelência sem serem prejudicados ou beneficiados, nesses processos seletivos, pela sua realidade socioeconômica.

Dentre este aprimoramento, as políticas de ações afirmativas contribuem para expandir e democratizar o acesso à pós-graduação, como a política de cotas raciais, econômicas e de pessoas com deficiência, apesar de não serem citadas nas produções, as políticas de cotas para os PcDs<sup>15</sup> se configuram em uma lacuna para se refletir, tendo em vista a ampliação de acesso à pós-graduação *stricto sensu*. Quando se melhora e adequa esse procedimento às diferentes necessidades, suscita uma maior credibilidade e incentivo a quem irá participar destes processos. Outra tendência evidenciada pelos Programas, sobre o crescimento do acesso, corresponde ao seu desenvolvimento, em áreas consideradas carentes e, maior integração entre as regiões do país, o que consiste em um debate necessário, em busca de alternativas que visam descentralizar a oferta dos Programas, em Universidades localizadas em centros urbanos estendendo-se a interiores e municípios.

Diante dessas diferentes ações que demonstram a expansão do ingresso à pós-graduação, é considerável refletir que esse processo se encaminhou, principalmente, pela busca da democratização e diminuição das desigualdades regionais e sociais dos Programas, tendo em vista o aprimoramento dos processos seletivos, fortalecimento das políticas de ações afirmativas e da mobilidade dos cursos ofertados, em localidades interioranas e periféricas.

---

<sup>15</sup>A Lei<sup>o</sup> 13.146, art. 2<sup>o</sup> traz definições sobre a pessoa com deficiência. Pessoa com Deficiência - PCD se configura na pessoa que tem uma limitação intelectual, física, auditiva ou visual. O termo PCD é utilizado tanto para as pessoas que já nasceram com algum tipo de deficiência como aquelas que adquiriram ao longo da vida (Serasa, 2023).

A última categoria de análise do estado do conhecimento foi definida como Inserção Social propriamente dita, caracterizada pelos trabalhos em que não foram possíveis de identificar ações de Inserção Social dos Programas de pós-graduação voltadas a internacionalização, relacionamento, perfil de egressos, disseminação do conhecimento científico, extensão, infraestrutura e expansão do acesso, mas que traziam concepções ou objetivos sobre este quesito avaliativo.

**Quadro 13-** Tendências da Inserção Social como critério avaliativo na pós-graduação em educação (2007-2021): Inserção Social (concepção ampla)

Inserção Social	Produções
Crítica sobre os Programas não conseguir expressar suas ações de inserção social	Silva (2020)
Atender com qualidade as diversas demandas da sociedade	Braz (2014)
Desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país	Braz (2014)

**Fonte:** Elaboração Própria (2023).

Diante dos dados expostos no quadro acima, identificamos que, na categoria Inserção Social propriamente dita, não foi possível encontrar ações voltadas a temas como a internacionalização, relacionamento e perfil de egressos, disseminação do conhecimento científico, extensão, infraestrutura ou expansão do acesso, nas teses e dissertações copiladas da BDTD e do CTD/CAPES. Entretanto, apesar de não elencar ações, foi possível verificar concepções amplas de Inserção Social, sendo a principal tendência o atendimento a diversas demandas da sociedade. Também se configura sobre uma tendência da concepção e/ou objetivo deste quesito avaliativo, o desenvolvimento de setores como a ciência, tecnologia, economia e social do país.

Perante as informações encontradas, analisamos que os Programas de pós-graduação nos quais foram realizadas as pesquisas, estas não debatem sobre a Inserção Social propriamente dita, sem estar relacionada a outras questões, como por exemplo a internacionalização. Silva (2020) tece uma crítica sobre isto, observando que os Programas não conseguem expressar suas ações de Inserção Social.

Diante disso, refletimos que os Programas possuem uma preocupação em debater sobre este quesito avaliativo, sobre suas ações, concepções e reconhecem as suas dificuldades, diante de uma ampla variedade de contextos das Universidades entre os discentes, docentes etc. Além disso, existe a própria subjetividade que permeia este quesito, tendo em vista que se volta a diferentes setores da sociedade, em busca de responder com qualidade às necessidades destes diferentes âmbitos.

Em suma, é premente o debate sobre a produção científica com os diferentes estratos da sociedade e da responsabilidade social inerente à pós-graduação, que busca a qualidade do saber científico e da transformação dos sujeitos e do modo de vida por meio da Ciência. Esse debate visa atender tanto às necessidades sociais do cotidiano, para a melhoria das condições de vida, como das exigências dos processos avaliativos que regulam os Programas, em que são realizadas estas ações de Inserção Social. Isso, muitas vezes pode gerar certos conflitos de interesses e prioridades de ações, tendo em vista que pode haver ações realizadas pelos Programas que geraram um impacto na comunidade local, no seu contexto e dos seus sujeitos e que, muitas vezes, podem não se adequar à ficha de avaliação de um processo avaliativo externo como o da CAPES.

### **3 INSERÇÃO SOCIAL COMO DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Este capítulo está organizado em três seções, o seu objetivo é discutir os Documentos de Área de Educação, do relatório da Diretoria de Avaliação CAPES - DAV e dos relatórios do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação, em Educação - FORPREd, a respeito das concepções, ações e/ou objetivos sobre o quesito avaliativo Inserção Social. Considerando que estes documentos são referências de indicativos e de reflexões que auxiliam no desenvolvimento dos Programas, sobretudo dos seus procedimentos avaliativos.

Na seção 3.1 é realizada a análise documental dos três Documentos de Área de Educação de 2013, 2017 e 2019 produzidos pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, a respeito das suas concepções e ações de Inserção Social. Na 3.2 foi realizada a análise documental do Relatório da Diretoria de Avaliação CAPES - DAV, do Grupo de Trabalho 3, sobre o Impacto e Relevância Econômica e Social, de 2019, a respeito de suas concepções e ações de Inserção Social. Na última seção 3.3 foi abordado, inicialmente, sobre em que consistiu o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação, em Educação - FORPREd e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, em Educação - ANPEd, seus objetivos, quem participava de suas discussões e o contexto dos membros que colaboraram com estes debates, nos grupos de trabalho do Fórum. Em seguida na subseção 3.3.1 foi realizada uma análise documental dos relatórios do FORPREd Nacional, de 2020, em seus cinco grupos de trabalho a respeito das concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social e de suas tendências amplas.

### 3.1 Inserção Social: Análise dos Documentos de Área de Educação

Esta seção aborda, inicialmente, sobre o que são os Documentos de Área e sua finalidade, juntamente com o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, que é responsável pela sua elaboração. Em seguida, traz as concepções e ações de Inserção Social, através de informações coletadas, por meio da análise documental, destes Documentos de Área, de 2013, 2017 e 2019.

Os Documentos de Área apontados por Brasil (2019b, p. 7): “[...] são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de cursos novos, quanto na avaliação dos cursos em funcionamento”. Estes documentos são instrumentos que apresentam indicadores e variáveis do processo avaliativo dos Programas e que são elaborados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, Resolução CAPES nº 1/2023. Este Conselho é responsável por acompanhar as políticas e diretrizes da CAPES, colaborar na elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, propor formas de acompanhamento para o processo avaliativo dos programas, seus critérios, definir propostas de cursos novos, notas etc. (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023). Tendo este papel de acompanhar, indicar sugestões e elaborar diretrizes da avaliação da pós-graduação, são realizadas reuniões com os conselheiros, nas quais são pautadas questões que definem o caminho de muitos Programas, seja para implementar um novo ou para a sua manutenção.

No regimento interno do CTC-ES são apontados que os conselheiros e conselheiras que participam das reuniões devem adotar um caráter rigoroso para debater as políticas e avaliações que envolvem a pós-graduação, para não inserirem um juízo de valor que possa prejudicar ou beneficiar algum Programa ou Área de Avaliação: “A discussão das políticas e de temas afetos às áreas de avaliação devem ser realizadas de maneira autônoma, impessoal e isenta, independentemente de grupo de pesquisa, programa, instituição, entidade ou associação de que conselheiros/conselheiras façam parte.” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p. 18). Isto demonstra que o Documento de Área, sendo um relatório das áreas de avaliação elaborados pelos membros do conselho técnico e científico da CAPES, configura-se em um documento que busca apresentar dados com uma certa credibilidade rigorosa à sociedade e à comunidade acadêmica e científica. Visa examinar e demonstrar o desenvolvimento e a avaliação dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, em suas amplas Grandes Áreas de Conhecimento, Instituições etc., de forma a divulgar os desdobramentos dos Programas e das Áreas.

Dentre as competências do CTC-ES são apontadas, em seu regimento interno, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2023), o compromisso com a elaboração e análise de documentos que norteiam as discussões do processo avaliativo dos programas, de acordo com suas determinadas áreas de avaliação, assim como os documentos de área. Abaixo são citadas as delegações dos conselheiros que participam da elaboração desse documento de área de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*:

[...] I - participar das reuniões do CTC-ES; II - apresentar os documentos requeridos pela Diretoria de Avaliação - DAV [...] III - elaborar pareceres referentes aos processos de entrada de cursos novos e de permanência de programas de pós-graduação *stricto sensu* [...] IV - apreciar os documentos de área, documentos orientadores e demais documentos das áreas de avaliação pertinentes aos processos de avaliação, bem como analisar e relatar, nos prazos estabelecidos [...] V - atender aos compromissos e tarefas inerentes aos grupos de trabalho para os quais foram designados [...] VI - participar das discussões sobre o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG, sobre as políticas de aprimoramento das áreas de avaliação e da pós-graduação *stricto sensu* brasileira como um todo, bem como demais assuntos que sejam pautados nas reuniões do CTC-ES, tais como editais e projetos das Diretorias de Programas e Bolsas no País - DPB e Relações Internacionais - DRI da Capes; VII - emitir pareceres claros, objetivos e com fundamentação que justifique as decisões emitidas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p.18).

Os responsáveis pela elaboração dos documentos das diferentes áreas de avaliação CAPES detêm diferentes funções nos processos que permeiam a pós-graduação. Além dos conselheiros participarem das reuniões, eles possuem um papel influente sobre a criação de novos Programas, dos seus processos avaliativos e estão estritamente relacionados com os debates sobre as políticas desta etapa do ensino superior, participando também das discussões sobre o PNPG. Entre as funções dos conselheiros estão incluídos os debates sobre projetos relacionados ao financiamento e internacionalização, encarregados da concessão de bolsas e das relações internacionais. Face a essas atribuições que competem aos membros do conselho, podemos refletir que estas reuniões e debates pautam assuntos que não são apenas para expor um diagnóstico de como estão se desenvolvendo os programas de pós-graduação em determinadas áreas de avaliação, mas também envolvem, de certa maneira, possíveis benefícios para os programas, como a questão do financiamento através das bolsas.

O Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES é composto por diferentes representantes que são distribuídos de acordo com suas diferentes delegações, como da avaliação, das bolsas, das relações internacionais, das grandes áreas, institucionais e dos discentes. O decreto Nº 11.238/2022 do CTC-ES traz que seus membros são compostos por um Diretor de Avaliação, um Diretor de Programas e Bolsas, e um de Relações

Internacionais, representantes de cada Grande área de Conhecimento, um representante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e um discente de doutorado, que possa representar a Associação Nacional de Pós-Graduandos (Brasil, 2022c).

Esses membros que compõem diferentes representações na formação do CTC-ES e participam de suas reuniões mostram a diversidade de questões que permeiam as discussões dos conselheiros e da responsabilidade de suas reflexões e decisões face a sua influência nas temáticas que envolvem os processos de avaliação dos programas, o desenvolvimento das grandes áreas, das áreas de avaliação e dos seus recursos financeiros. Apesar das diferentes representações é possível notar a ausência de um representante relacionado aos discentes dos cursos de mestrado, na pós-graduação. Considerando que ter apenas representantes do doutorado, excluem, de certa maneira, alunos provenientes dos Programas com conceito 3, o que, a princípio, pode ser considerado dispensável dada a impessoalidade que os representantes devem adotar, independente de Área, Programa, Linha de pesquisa ou Instituição. Todavia, não deixa de ser uma lacuna na abertura participativa destes discentes nos processos decisórios, o que pode até reforçar a ideia deturpada de incapacidade, sobre a qualidade do conhecimento produzido e ensino destes alunos dos programas, para participarem destas reuniões do CTC-ES e contribuir com suas discussões.

Perante o exposto, podemos ressaltar que os Documentos de Área de Avaliação trazem informações sobre desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no país, através de amplos sujeitos que fazem parte do meio científico e acadêmico, de forma a democratizar esse processo através da participação de conselheiros de âmbitos diferentes, como estudantes e diretores de variadas áreas no espaço do Conselho Técnico-Científico, apresentando, de certa maneira, uma confiabilidade nas informações trazidas por estes documentos discutidas entre os conselheiros, apesar de haver algumas lacunas de representações de outros sujeitos no processo participativo do CTC-ES. A elaboração dos documentos de área por parte dos membros do conselho não deixa de ser pertinente para a consulta dos programas e de como vem ocorrendo os movimentos de oscilação ou crescimento da pós-graduação no país, e de determinadas áreas, sendo um documento que deve servir como fonte para os Programas consultarem, tendo em vista o auxílio para o próprio processo de autoavaliação.

Considerando o processo de elaboração do documento de área pelo CTC-ES e seu papel de influência sobre o crescimento dos Programas, sobretudo no que diz respeito a avaliação de determinadas áreas de conhecimento, a área de Educação consiste em uma das áreas de avaliação dentro da Grande área de Ciências Humanas que faz parte desse processo, com um representante participando nas reuniões do CTC-ES onde uma das pautas mais

enfazadas consiste nos seus procedimentos avaliativos. Diante disto buscamos refletir o que estes documentos de Área de Avaliação, em Educação, trazem sobre o quesito avaliativo Inserção Social ou Impacto na Sociedade, mais precisamente identificar o que trazem sobre as suas concepções e ações.

Para esta análise foram escolhidos três documentos de Área de Educação, entre os anos de 2012-2020, em que foram encontrados, nesse recorte temporal, apenas os documentos de 2013, 2017 e 2019. A categoria analisada se deu pela Inserção Social, propriamente dita, as unidades de registro foram temáticas sendo as concepções e ações de Inserção Social:

**Quadro 14-** Concepções e Ações de Inserção Social nos Documentos de Área de Educação 2013-2019

<b>Documentos</b>	<b>Concepções e Ações</b>
<b>Documento de Área de educação 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aparece no item 1.2 no quesito 1-Proposta do programa suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da Área.</li> <li>- Aparece o termo como quesito avaliativo 5 Inserção Social</li> <li>- Aparece o termo nos comentários e definições sobre o item 1.4 do quesito proposta do programa no mestrado profissional</li> <li>- Suas metas quanto à inserção social e profissional mais rica dos seus egressos conforme os parâmetros da Área.</li> <li>- Aparece o termo como quesito avaliativo 5 Inserção Social no mestrado profissional</li> <li>- Aparece o termo junto com os outros quesitos (Proposta do Programa; Corpo Docente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social</li> </ul>
<b>Documento de Área de educação 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quesitos a serem analisados:1) Mestrado Acadêmico e Doutorado: Inserção Social, 15%.”</li> <li>- Mestrado Profissional: Inserção Social, 20%.</li> <li>- Aparece como quesito avaliativo 5 -Inserção Social dos programas de mestrado e doutorado acadêmico</li> <li>- Aparece como quesito 5 Inserção Social dos programas de mestrado profissional</li> <li>- Integração com a Sociedade e o mercado de trabalho</li> <li>- Articulação com as necessidades sociais</li> <li>- Realização de mecanismos de atualização das demandas do mercado profissional</li> <li>- Inserção Social: impacto social/educacional; impacto profissional; impacto artístico/cultural/tecnológico</li> </ul>
<b>Documento de Área 2019</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cita o Impacto na sociedade como quesito avaliativo: três quesitos (Programa, Formação, Impacto na Sociedade), desmembrados em 12 itens</li> <li>- O quesito “Impacto na Sociedade”, deve promover e valorizar o impacto cultural, social e econômico do conhecimento produzido, focando em desafios estratégicos, regionais, nacionais e internacionais.</li> <li>- A inserção social e seus impactos devem ser de forma institucional e não apenas uma coleção de atividades dispersas e individuais.</li> <li>- Impactos sociais decorrentes da atuação de cada programa em seu território, sobre a solução de problemas do cotidiano escolar e dos processos formativos dos profissionais da educação</li> <li>- A inserção social dos programas de Educação é um enorme desafio considerando a magnitude dos problemas sociais no Brasil e a baixa qualidade da educação básica pública.</li> <li>- Necessidade de os PPG da Área compreenderem que devem elaborar e implementar uma política articulada de inserção social, para além da “somatória” de atividades individuais de seus docentes</li> </ul>

	- Evidenciar o alcance que o PPG pretende em termos de inserção social, especialmente no que tange à educação básica estabelecendo metas e formas de acompanhamento.
--	--

**Fonte:** Elaboração Própria (2023)

Diante dos dados apresentados no quadro acima, foram identificadas algumas ações e concepções que os três Documentos de Área de Educação trazem a respeito da Inserção Social. Podemos perceber o destaque sobre sua concepção como um quesito de avaliação e também como um “item” presente em outros quesitos avaliativos. O Documento de Área de Educação 2013 se constitui como o que mais aborda a concepção de Inserção Social, apenas como um quesito de avaliação, e não traz definições mais amplas. Percebe-se que a Inserção Social é apontada apenas como quesito avaliativo 5, tanto nos cursos acadêmicos, como no mestrado profissional. É possível evidenciar que a Inserção Social é apresentada como “item” presente nos quesitos Proposta do Programa, Corpo Docente, Teses e Dissertações e Produção Intelectual, em que se destacam o “item” 1.2 da Proposta do Programa a inserção voltada aos egressos dos PPGs, e o “item” 1.4 do mestrado profissional, que também se referem a esta inserção dos egressos.

Esta concepção de quesito avaliativo também é identificada no Documento de Área de Educação 2017, em que apontam que a Inserção Social consiste em um quesito de avaliação 5 dos programas acadêmicos e de mestrados profissionais, entretanto diferente do documento de 2013, este destaca algumas concepções mais amplas e ações a respeito da Inserção Social como sendo o impacto gerado na sociedade, em diferentes setores como o educacional, profissional, artístico, cultural e tecnológico, e que algumas de suas ações consistem em integrar a sociedade com o mercado de trabalho, tendo em vista as necessidades sociais, e realizar formas de atualizar e suprir as demandas do mercado de trabalho.

O Documento de Área de Educação 2019 apresenta algumas mudanças como a nomenclatura de Inserção Social para Impacto na Sociedade e no número de quesitos avaliativos, entretanto, assim como o documento de 2017, também cita o Impacto na Sociedade como um quesito dos programas de pós-graduação junto a Programa e Formação. Diferente dos documentos anteriores, este aponta mais variações sobre este quesito e suas ações, no qual ele deve gerar impacto cultural, social e econômico, através da produção do conhecimento dos programas, tendo em vista os desafios sociais nestes setores, tanto de forma regional, nacional, como internacional. O Documento de Área 2019 apresenta algumas de suas ações, enfatizando aquelas que possam impactar a Educação Básica, no que se refere a sua qualidade, os problemas cotidianos da escola e do processo formativo dos profissionais que atuam nesses espaços. Ele também apresenta algumas necessidades sobre este quesito e

os possíveis impactos gerados pela pós-graduação, orientando os programas para refletirem que suas ações devem ser de forma institucional e articuladas à políticas de Inserção Social dos Programas de Educação, no direcionamento dessas ações, tendo como referencial a ser considerando no processo avaliativo indo além das atividades individuais realizadas pelos docentes dos cursos de pós-graduação.

Diante destas informações identificadas nos Documentos de Área de Educação, podemos refletir que o relatório de 2013 não apresenta concepções sobre a Inserção Social, para além de um quesito avaliativo, e que só podemos ter um certo vislumbre de uma concepção ampla sobre esta temática ao identificar este critério como “item” do quesito Programa, no qual tanto os Programas acadêmicos como os profissionais apontam sobre esta Inserção Social relacionadas aos seus egressos. Neste documento não foi possível identificar ações de Inserção Social e, apesar de ser apontado no quesito Programa sobre esta inserção dos egressos, não são especificadas formas para realizá-la.

No Documento de Área de 2017, as concepções de Inserção Social são mais amplas, o que acaba, de certa maneira, contribuindo para direcionar os Programas a atender e compreender melhor sobre a Inserção Social de seus programas e ações, pelo direcionamento focado nos impactos gerados nos diferentes setores sociais que eles devem atingir. Esta concepção, para além de um quesito avaliativo, traz a definição de quais setores a produção do conhecimento deve atingir, avançando, de certa maneira, nas discussões do CTC-ES e de como isso se reflete na área de Educação.

A ênfase na integração com o mercado de trabalho, ou seja, o setor econômico, apesar de em sua concepção destacar outros setores como o cultural, educacional, tecnológico, e artístico, é no setor profissional que se destacam as ações de Inserção Social, o que para a área de Educação deveria ter como objetivo principal realizar estas atividades que gerem impacto preferencialmente no meio educacional, e não no profissional como destacado no relatório da área de 2017. O Documento de Área de 2019, sendo o relatório mais recente, é o que traz concepções mais abrangentes sobre a Inserção Social, apesar de não trazer muita diferença das discussões apresentadas no documento anterior, no qual são enfatizados os impactos gerados em diferentes setores da sociedade, mas, de certa maneira, traz outros eixos sobre este quesito avaliativo como a abrangência de suas ações, tanto ao nível mais local, como internacional. Nas suas ações debatidas nestas reuniões a área de Educação começa a enfatizar alguns direcionamentos de suas atividades prioritárias, no qual estão no centro a Educação Básica, no que se refere a melhoria de sua qualidade e na formação dos seus profissionais, entretanto não apontam como podem ser realizadas algumas destas ações.

Diante das reflexões acima podemos analisar que apesar de ao longo de cada elaboração dos documentos, a comunidade acadêmica, por meio dos conselheiros do CTC-ES com os seus representantes estiveram empenhados em debater sobre as concepções e ações acerca do quesito avaliativo Inserção Social, a área de Educação precisa aprofundar estas discussões, considerando as características da própria área e seus objetivos, para definir prioridades de setores da sociedade em que a Educação tem como função, ou maior abertura para gerar impacto, através da produção do conhecimento realizada na pós-graduação, em sentido estrito, e até mesmo para refletir em que setores da sociedade este campo tem dificuldade de gerar impacto, através da pesquisa. Essa reflexão é necessária, tendo em vista que precisam ser debatidos pela área, em quais âmbitos da sociedade, seja econômico, cultural, na saúde, entre outros, as suas atividades precisam se inserir e avançar para poder ampliar as diferentes esferas sociais, o que pode acontecer através do reconhecimento e a valorização da área de Educação, na própria comunidade acadêmica, científica e na sociedade como um todo. Assim também potencializando as chances das produções e/ou serviços provenientes da pós-graduação, em Educação gerarem, de forma mais efetiva e evidente, impacto social e melhoria nas condições de vida da população.

### **3.2 Inserção Social: Análise do Relatório da Diretoria de Avaliação CAPES (DAV)**

Segundo Brasil (2022c), a CAPES, em sua estrutura organizacional, detém diversos órgãos os quais desempenham diferentes funções, distribuídos em coordenações, secretarias, ouvidorias, conselhos e diretorias. A Diretoria de Avaliação - DAV é um desses órgãos organizados em sua estrutura, sendo uma diretoria responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação, em sentido estrito, no qual dentre suas funções estão:

I - promover e coordenar os processos de avaliação e acompanhamento, no âmbito da Capes; II - providenciar a apreciação e votação, pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior, dos pareceres exarados pelas comissões das áreas de avaliação quanto à qualidade das propostas de cursos novos de pós-graduação e quanto à avaliação periódica dos cursos existentes; e III - apoiar visitas e atividades de indução que levem ao aprimoramento ou à criação de cursos de pós-graduação, especialmente nas áreas do conhecimento, regiões e microrregiões geográficas e níveis de cursos considerados prioritários pela política da Capes (Brasil, 2022c, p. 7).

Dentre os encargos da diretoria responsável por avaliar os programas, a DAV presta um papel significativo no processo de desenvolvimento dos programas, considerando que a avaliação CAPES atribui quesitos, critérios e objetivos que os cursos devem atingir para

poder, desde garantir sua continuidade à consolidar um Programa existente. O processo de avaliação dos Programas possui influência direta no seu funcionamento e na qualidade do Programa definida por um conceito CAPES 3 ou 7. Isso reflete que o processo avaliativo é comparativo, e muitas vezes pautado por desempenho, em que os que conseguirem atingir os quesitos exigidos, conseqüentemente obterão melhores notas e, assim, certas contribuições, entendidas como “recompensas” que são os financiamentos e para aqueles Programas que não atingem estas exigências eles são, de certa maneira, punidos, através do não financiamento, de maneira que prejudicam o crescimento da pós-graduação no país, como a suspensão do funcionamento de alguns cursos.

Os procedimentos adotados pela DAV para realizar a avaliação da pós-graduação são permeados de etapas, nas quais, a realização de suas atividades requerem um planejamento a ser seguido a cada ciclo avaliativo, sendo elas:

I - Coleta de Dados; II - Submissão e avaliação de propostas de cursos novos - APCN; III - Submissão e análise de Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI). IV - Solicitação e análise das alterações aplicáveis aos Programas de Pós-Graduação stricto sensu - PPG regulares e em funcionamento; V - Seminários da DAV; VI - Avaliação de Permanência (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2023, p. 19).

Estas ações organizadas para serem realizadas pela diretoria de avaliação a cada ciclo avaliativo, atualmente é realizada a cada quatro anos e, por ser quadrienal, apresenta diferentes procedimentos adotados, em que a primeira etapa consiste em apanhar dados dos Programas, a segunda fase é analisar as propostas de cursos novos, através da Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN) e analisar projetos que visam a cooperação entre instituições para qualificação dos profissionais do ensino superior chamado Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI). Também entre suas atividades planejadas são incluídos processos de solicitação e análise de mudanças nos Programas em funcionamento, assim como a avaliação de sua permanência e a realização de seminários. Podemos refletir que a DAV possui uma responsabilidade sobre o aumento ou diminuição da oferta de Programas considerando o seu papel de definição sobre a entrada de cursos novos e, tendo em vista o cancelamento de alguns deles, em funcionamento no país. Essas tomadas de decisões se baseiam em dados coletados das Instituições de Ensino Superior que almejam abrir novos PPGs e dos Programas que objetivam fazer reformulações para se consolidarem cada vez mais. Através destes dados obtidos pela DAV, é realizada a avaliação dos Programas em funcionamento e das propostas dos novos.

Diante disto, refletimos sobre a necessidade de discussões sobre como os Programas de pós-graduação em andamento, estão realizando esse procedimento de organizar suas próprias informações, as quais podem auxiliar nos processos avaliativos, internos de autoavaliação ou externos, como o da CAPES. Alguns dos instrumentos de coleta de informações utilizados pela CAPES é através da Plataforma Sucupira, e do documento da Ficha de Avaliação, ao qual os coordenadores, vice coordenadores e secretários dos Programas devem estar sempre atualizando os dados, quando solicitados na plataforma, com base nos quesitos e itens apontados nas fichas avaliativas.

A Inserção Social é um dos quesitos avaliativos exigidos dos Programas de pós-graduação, no qual devem contemplar, nos seus objetivos, apontando quais ações eles realizam nos seus cursos sobre este tema, o que muitas vezes consiste em uma questão permeada de dificuldade, pela subjetividade deste quesito, sobretudo na área de Educação. Tendo isto em vista, buscamos realizar uma análise documental sobre as concepções e ações de Inserção Social na DAV 2019, do Grupo de Trabalho 3, sobre Impacto e Relevância Econômica e Social. Para a análise nos debruçamos na categoria Inserção Social propriamente dita e nas unidades de registro temáticas sendo as concepções e ações trazidas neste documento, em que a concepção se refere ao termo ou conceito dado a Inserção Social na pós-graduação, e as ações, as atividades realizadas pelos Programas.

Através da Portaria n.º 278, de 2018, da CAPES foi designado um grupo de trabalho da DAV, para fazer a análise dos conceitos e indicadores avaliativos da pós-graduação, em sentido estrito, a respeito do Impacto e Relevância Econômica e Social dos seus Programas (Brasil, 2019c). Diante desta finalidade o grupo de trabalho teve a participação de diferentes sujeitos da comunidade acadêmica, em uma pesquisa, buscando trazer as concepções das áreas avaliativas sobre o indicador de Impacto e Relevância Econômica e Social. Dentre esses representantes, Brasil (2019c) aponta estarem coordenadores e convidados externos ao grupo e a CAPES. As discussões e análises do grupo de trabalho se basearam na avaliação dos Programas de pós-graduação, em eixos específicos, sendo a tecnologia, serviço e de produtos:

[...] Das saídas ou produtos de um programa de pós-graduação, a saber, titulados, artigos científicos, tecnologias e produtos e serviços, o GT definiu como escopo de seu trabalho a avaliação do impacto e relevância econômica e social de tecnologias, produtos e serviços, representados pelos produtos definidos pelo GT Produção Técnica e Tecnológica, destinados ao uso da sociedade em geral (Brasil, 2019c, p. 3).

O relatório da DAV tendo como ênfase trazer as análises sobre o impacto e relevância econômica e social dos Programas de pós-graduação é baseado sobretudo nos produtos, serviços e tecnologias geradas, nestes cursos, para a sociedade. Diante disso precisamos refletir se a grande área das Ciências Humanas nesse contexto, precisamente a área de avaliação em Educação pode gerar esses produtos e ofertar esses serviços, como as outras áreas, considerando que as concepções e ações debatidas pelo GT 3, da diretoria de avaliação da CAPES, visam gerar impacto e relevância social, através de fator econômico, tecnológico e de serviços. Isto pode trazer desafios maiores para os programas da área de Educação, em relação a outras áreas de avaliação de grandes áreas como as Ciências exatas, engenharias etc. Tendo em vista que muitas vezes os produtos gerados pelas outras se ampliam para além do artigo e da produção de conhecimento, para algo mais “concreto”, que muitas vezes geraram serviços efetivos na sociedade, acaba sendo uma característica particular das próprias grandes áreas, cabendo a reflexão sobre a desvalorização, de certa maneira, das Ciências Humanas, por sua característica intrínseca de, na maioria das vezes, não gerar produto "material" que possa prestar serviço para a sociedade. Além das produções científicas que, no caso da Educação, em sua maioria, são disseminadas para a própria comunidade acadêmica, o que restringe o uso desse produto a uma pequena parcela dos sujeitos que formam a sociedade.

Diante do refletido, buscamos analisar quais são as ações e concepções sobre o quesito avaliativo Inserção Social trazidas no grupo de trabalho da diretoria de avaliação da CAPES, a respeito do impacto e relevância econômica e social gerados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista a área de Educação. Abaixo estão organizadas as informações a respeito da Inserção Social debatidas no GT 3.

**Quadro 15-** Concepções e ações de Inserção social GT 3: Impacto e Relevância Econômica e Social (2019)

CONCEPÇÕES	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedade – Impacto Econômico, Saúde, Ensino, Aprendizagem, Cultural, Ambiental, Científico, e Bem-estar Social</li> <li>- Impactos sociais são gerados fora do universo acadêmico que abrange dimensões políticas, organizacionais, ambientais, culturais, simbólicas, sanitárias e educacionais</li> <li>- Impacto científico que gere soluções para os problemas que a humanidade deverá enfrentar</li> <li>- Pesquisa de impacto econômico ou social necessita de outros atores além dos docentes, discentes e técnicos de um programa</li> <li>- Impacto que ela gera à sociedade via seus produtos e serviços utilizados pela população</li> <li>- Um produto da pós-graduação possa ser entregue à comunidade e gerar melhoria de vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramentas de intervenção na sociedade, por exemplo, publicações e redes científicas; políticas e legislação</li> <li>- Compreender e propor ações de intervenção social</li> <li>- Participação da sociedade na definição de prioridades dos temas de dissertações, teses e documentos de conclusão de curso</li> <li>- Indução da aproximação de programas de pós-graduação com setores da sociedade e empresas</li> <li>- Participação de representantes de segmentos sociais, governamentais e/ou empresariais na definição das prioridades de atuação dos programas e na avaliação dos seus resultados</li> <li>- A relevância social do programa deve permear seu plano suas linhas de pesquisas</li> </ul>

<p>na população local</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há questionamentos sobre os impactos econômicos e sociais gerados por um programa e eles não foram definidos claramente pela literatura</li> <li>- Para que uma saída da pós-graduação possa gerar impacto na sociedade ela deve preencher uma lacuna, solucionar problemas; e apresentar resultados sob a forma de ideias, produtos e serviços</li> <li>- Uma saída da pós-graduação para a solução de alguma necessidade só vai gerar impacto quando agregar valor para a sociedade</li> <li>- Dificuldade de avaliação de impacto diante da diversidade dos setores na sociedade e das áreas de conhecimento</li> <li>- Os PPGs não têm a prática de realizar sua avaliação de impacto social e econômico</li> <li>- Dificuldade de avaliação da dimensão “Impacto e Relevância” para as Ciências Não Aplicadas</li> <li>- Não há consenso sobre uma definição única para o termo impacto dos trabalhos de pesquisa junto à sociedade</li> <li>- Mudanças nos paradigmas científicos e na qualidade de vida e no bem-estar social ou na mitigação das assimetrias e desigualdades no plano da sociedade</li> <li>- Impacto social: contribuições ao bem-estar social e à qualidade de vida de indivíduos ou coletividades</li> <li>- Impacto organizacional: contribuir à gestão de instituições e empresas</li> <li>- Impacto cultural: contribuições nas habilidades do indivíduo e coletivo de sua capacidade de se expressar sob diversas formas de linguagem artísticas e literárias seja na interação com a natureza ou outras sociedades</li> <li>- Impacto simbólico: contribuir com a valorização do trabalho de empresas e/ou da administração pública, e agregação do valor da pesquisa</li> <li>- Impacto ambiental: contribuir à conservação da biodiversidade, dos efeitos humanos sobre o meio ambiente (poluição) e de sua capacidade de compreensão do funcionamento do clima</li> <li>- Impacto sanitário: melhoria da expectativa e qualidade de vida</li> <li>- Impacto educacional: contribuir com o funcionamento do sistema de ensino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expansão da infraestrutura necessária para execução das pesquisas através de contratação/renovação do corpo docente</li> <li>- Impacto e relevância econômica e social deve constar nos projetos de dissertações/teses e documentos de conclusão dos cursos, nas palavras-chave nos resumos e keywords nos abstracts.</li> <li>- Os impactos devem ser previstos na elaboração das Dissertações e Teses, estarem alinhados com o objetivo do Programa e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)</li> <li>- Atividades de extensão de transferência de conhecimento para a sociedade</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geração direta de emprego e renda</li> <li>- Criação de novas empresas ou sociais</li> <li>- Participação de entes sociais no fomento à pesquisa</li> <li>- Organização do trabalho e dos recursos humanos envolvidos em empresas e instituições</li> <li>- Prevenção e tratamento de doenças, e desenvolvimento de tecnologias e processos para à gestão dos sistemas de saúde</li> <li>- Produção de instrumentos e tecnologias sociais para melhoria da qualidade e da oferta de serviços destinados ao ensino e à aprendizagem</li> <li>- Melhoria na saúde de indivíduos</li> <li>- Aumento da empregabilidade</li> <li>- Melhoria na alimentação</li> <li>- Redução de vícios</li> <li>- Políticas públicas e econômicas</li> </ul>
---	--

**Fonte:** Elaboração Própria (2023)

Mediante os dados apresentados, foram identificadas algumas das concepções trazidas pelo grupo de trabalho da Diretoria de Avaliação CAPES-DAV, a respeito da Inserção Social dos Programas de pós-graduação. Foi possível constatar amplas concepções sobre este quesito avaliativo, sendo enfatizado, sobretudo nos impactos gerados. As concepções trazidas pelo

GT3 da DAV destaca que a Inserção Social deve gerar impacto na sociedade em diferentes âmbitos, que se ramificam em setores, que gerem impacto econômico, na saúde, no ensino, aprendizagem, cultura, no meio ambiente, no setor científico e que vise o bem-estar social. No grupo são refletidos que a pós-graduação deve apresentar resultados como produtos, ideias e serviços, para gerar impactos na sociedade, visando a melhoria de condições de vida da população, sobretudo a comunidade local, em que visem preencher lacunas e solucionar problemas e, que a solução de problemas e necessidades, a partir dessas iniciativas dos Programas de pós-graduação só impactam quando estas acrescentam algo significativo para a sociedade. A respeito disso, destacamos o que traz Boufleuer (2009) sobre a Inserção Social da pós-graduação estar ligada a diferentes âmbitos da sociedade:

A melhoria do país com a ajuda da pós-graduação, obviamente, só pode significar que os conhecimentos, as tecnologias e as percepções vigentes no meio acadêmico alcancem também os mais diversos estratos da vida social. De fato, pode-se argumentar que na atual conjuntura brasileira é bem perceptível essa defasagem entre o saber acadêmico e aquele incorporado na dinâmica da vida social. Trata-se, na verdade, de uma situação que depõe contra a pretensa qualidade da pós-graduação. Afinal, que pesquisa e formação seriam essas que não alcançam as instâncias ou os estratos sociais que as demandam? (Boufleuer, 2009, p. 378).

As concepções de Inserção Social apresentadas pelo GT3 da DAV traz, de maneira frequente, esta inserção da pós-graduação voltada aos impactos sociais gerados em seus diferentes setores, sendo que estes impactos são apontados, de maneira mais direcionada, no relatório de grupo de trabalho de Impacto e Relevância Econômica e Social, como sendo o Impacto Propriamente Social. Isso se refere aos benefícios gerados ao bem-estar social e da qualidade de vida da população, sejam de forma individual ou coletiva, o Impacto Organizacional sendo a colaboração para a gestão de organizações como instituições e empresas; o Impacto Cultural que consiste em auxiliar na formação do indivíduo e da comunidade, em se expressar em diferentes formas de linguagem artística; o Impacto Simbólico sendo o impacto que auxilia na valorização do trabalho de empresas, da administração pública, que eleva a pesquisa; o Impacto Ambiental, é o que contribui na conservação da natureza e na diminuição da poluição; o Impacto Sanitário que colabora com o aumento da expectativa de vida e sua qualidade e o Impacto Educacional, sendo o impacto que contribui com o funcionamento do sistema de ensino.

Diante desses dados podemos analisar que as concepções sobre quesito avaliativo de Inserção Social trazido pelo relatório do GT3, da DAV, são amplas, mas trazem em comum o destaque sobre os impactos gerados na sociedade, em seus diferentes setores, sendo que estes impactos gerados por um produto, serviço, ou ideia provenientes dos Programas de pós-

graduação devem contribuir de alguma maneira, dentro destes âmbitos diversos da sociedade. Eles devem colaborar com o desenvolvimento destes âmbitos sociais e, conseqüentemente, dos sujeitos, visando melhorar suas condições de vida, o que consiste em certa maneira um processo retroalimentar, tendo em vista que a geração de impactos nos diferentes meios sociais conseqüentemente atinge o coletivo e os indivíduos, auxiliando na geração de melhorias no modo de vida da população, como ressalta Boufleuer (2009, p. 372): “[...] a pós-graduação tem uma responsabilidade social e que a ciência deve ter como alvo do seu desenvolvimento a melhoria das condições de vida”. Em relação ao Impacto Educacional, refletimos que este impacto se restringe apenas em contribuir com o funcionamento dos diferentes níveis de ensino, havendo lacunas sobre a qualidade e outras questões que permeiam a Educação do país. Perante isto evidencia-se que os Programas de pós-graduação da área de Educação necessitam buscar:

[...] posicionar-se de modo a explicitar referências conceituais que possam fundamentar sua avaliação pela Capes. Referências constituem, portanto, balizadores que possibilitem compreender e ajuizar, em uma perspectiva qualitativo-formativa, diferentes tipos de ações que compõem e informam a dimensão da inserção social desenvolvida pelos programas da área [...] (Ferraço; Farias, 2021, p. 432).

Foram constatadas também sobre as concepções de Inserção Social, apesar do GT trazer direcionamentos, através do foco nos impactos, identificamos algumas dificuldades diante desta subjetividade, de variações amplas, sobre esta Inserção Social da pós-graduação e dos desafios para sua realização, como a constatação que os impactos sociais são gerados para além do universo acadêmico, eles envolvem dimensões políticas, culturais, educacionais etc. E que o impacto necessita de outros sujeitos além dos docentes, discentes e técnicos dos Programas de pós-graduação para serem realizados. Destes desafios Silva (2020) aborda mais alguns como a falta de interesse dos programas ou a dificuldade de expressarem suas práticas de inserção social, o não preenchimento de forma adequada na Plataforma Sucupira e a falta de clareza das coordenações sobre as concepções e ações deste quesito.

Essa variação ampla sobre as concepções deste quesito avaliativo e dos seus impactos gera indagações e dúvidas para os Programas, diante da variedade de setores da sociedade e de áreas de conhecimento, principalmente os das áreas das ciências não aplicadas, o que é ressaltado ainda mais pela falta de prática dos Programas de se autoavaliarem sobre este quesito. Além destes desafios falta consenso de uma definição única destes impactos sociais.

Com isso, o que deve ser considerado, ou não, como inserção social, no âmbito da pós-graduação em Educação no Brasil, permanece ainda objeto de pouco consenso e muitas dúvidas. Os indicativos do debate na área registram sobreposição de

informações no quesito inserção social em relação a outros quesitos/ítems, em particular no que concerne à interface com a Educação Básica (Ferraço; Farias, 2021, p. 433).

Isto mostra que a área de educação necessita debater e refletir sob estas concepções tendo em vista estas implicações, que acabam transparecendo nas notas dos Programas e afetam o seu desenvolvimento, considerando que o processo avaliativo CAPES é responsável pela verificação que atribui tanto para a consolidação, através de financiamentos, como a “punição” pelo cancelamentos de PPGs e que, para além de contribuir com o atendimento as diretrizes exigidas da avaliação externa, essas definições auxiliam e potencializam a colaboração que os Programas, em determinados contextos, contribuam nas melhorias da comunidade em que o PPG está inserido e nas condições de vidas destes sujeitos de forma individual ou/ e coletiva.

A respeito das ações de Inserção Social apresentadas no relatório do GT3 da DAV, foram identificadas algumas atividades diversas realizadas pelos Programas de pós-, em sentido estrito, que visaram gerar impactos em diferentes setores da sociedade. Das ações de Inserção Social apontadas pelo grupo de trabalho são destacadas a produção científica, como as publicações, nas quais, ao serem elaboradas, possam trazer sobre os seus impactos previstos, constando sobre o impacto e relevância social e econômica nos projetos de teses, dissertações, e nas palavras-chave.

Outras ações dos Programas referem-se a questão administrativa, como os PPGs apontarem sobre seus impactos sociais e econômicos nos seus objetivos e no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e que a sua relevância social permeie também as suas linhas de pesquisa.

Também destacam as ações que visam a colaboração e a inclusão com a comunidade, através da participação da sociedade em definições de temas prioritários e que sejam necessidades nas teses, dissertações e projetos realizados na pós-graduação, assim como a participação de representantes de setores sociais, empresariais e governamentais nessas definições de atuações dos PPGs e dos seus resultados de avaliação. Entre estas cooperações que visam ampliar a atuação dos Programas enfatizando os impactos gerados, a aproximação com outros setores se dá, entre o mercado de trabalho, através da aproximação com as empresas, na geração e aumento de emprego e renda e na colaboração de criação de empresas e organizações sociais.

Outras ações trazidas dizem respeito às condições de vida da população, através de atividades voltadas à saúde, como a melhoria da qualidade e da gestão dos sistemas da área,

em busca de melhorar a alimentação, reduzir vícios e na prevenção e tratamento de doenças. Também pudemos identificar ações da questão infraestrutural, através de contratação e renovação de docentes pelos Programas, além de atividades de extensão e produção de instrumentos que melhorem a qualidade e oferta dos serviços de ensino e aprendizagem.

Perante o exposto, inferimos que as ações de Inserção Social realizadas pelos Programas apontadas no grupo de trabalho Impacto e Relevância Econômica e Social são amplas, de forma que elas se concentram, em alguns setores da sociedade, para gerar impacto. Refletimos que as ações mais frequentes destacadas pelo grupo de trabalho voltam-se às ações que o corpo administrativo, docentes e discentes dos Programas possam realizar, sobretudo o corpo administrativo. Estas ações, por exemplo, dizem respeito ao PPG trazer em seus objetivos e em suas linhas de pesquisa clareza sobre seus impactos sociais e econômicos, assim como a própria IES, onde funciona o Programa, trazer sobre este tema no seu PDI. Das ações que sua realização abange, de certa maneira, há uma responsabilidade dos docentes e discentes nas produções, teses e dissertações, em que, ao serem produzidas, devem ser apontados os impactos e relevância social e/ou econômica da pesquisa para a sociedade.

Também se destacam as ações que envolvem a uma abertura à maior participação da população e empresas, em tomadas de decisões que envolvem temas que são prioridade para serem pesquisados, e no processo avaliativo dos PPGs. O que, de certa maneira, ampliam os sujeitos e, assim, as visões de mundo diante de discussões que possam contribuir com a resolução de problemas e das necessidades que permeiam determinados grupos sociais e indivíduos para além da comunidade, científica e acadêmica. Entretanto, é preciso que estas interferências, de certa maneira, da participação com as empresas nestas tomadas de decisões e no processo avaliativo, não prejudiquem algumas áreas de avaliação, como aquelas que possuem uma maior dificuldade nessa colaboração com setores empresariais, como a grande área das Ciências Humanas, em relação as outras áreas. Somado a essa participação das empresas, acerca destes processos dos Programas, também são enfatizadas a colaboração com o setor empresarial, visando gerar emprego e renda.

Diante destas reflexões inferimos que as ações de Inserção Social destacadas no GT3 se voltam, principalmente, sobre as que permeiam a própria comunidade acadêmica, sendo a realização das produções, em que destacam o seus impactos pretendidos, em seguida nos processos administrativos dos Programas, em seus documentos norteadores e da Instituição e, em terceiro, na extensão, para além da comunidade acadêmica, como a relação com as empresas e a população, em forma de serviços. A respeito da área de Educação, as ações de Inserção Social apontadas no relatório da , realizadas pelos Programas, são a geração de

instrumentos que tenham como objetivo melhorar a qualidade da oferta e do serviço do ensino e da aprendizagem, o que, de certa maneira, não traz clareza sobre quais ações os PPGs da área realizam a respeito do seu impacto e relevância social. Assim sendo, trata-se de uma discussão que precisa ser mais refletida nos espaços dos grupos avaliativos como o GT promovido pela diretoria de avaliação da CAPES.

### **3.3 Inserção Social: Análise dos Relatórios do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação – FORPREd**

Gondra, Nunes e Martins (2018) citam que o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação, em Educação - FORPREd, foi oficialmente reconhecido em 1991, na primeira reunião de coordenadores de Programas de pós-graduação na Unicamp. O Fórum faz parte da ANPEd e atua como um espaço de articulação em nível nacional e regional de coordenadores e vice coordenadores dos cursos, dessa etapa do ensino superior, de modo que são realizadas reuniões no FORPREd Regional e Nacional anualmente e a cada dois anos respectivamente. Cada um destes fóruns possui coordenadores e vice coordenadores que são eleitos por pares, em que os cargos são renovados a cada dois anos (Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, 2023).

A ANPEd, consiste em uma entidade sem fins lucrativos que: “[...] congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores/professoras e estudantes vinculados (das) a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, p.1, grifo do autor).

A ANPEd (2012) atua como um espaço de interação, articulação e discussão das questões que são intrínsecas à pós-graduação em Educação e que busca incitar debates com a comunidade acadêmica, de diversas maneiras, de forma a viabilizar a consideração dessas reflexões em tomadas de decisões a respeito do desenvolvimento da pós-graduação, dos seus Programas e da área de Educação. Sobre a criação desses espaços de discussões promovidos pela ANPEd foi criado um meio no qual propiciaram-se debates próprios, voltados às questões administrativas dos Programas de pós-graduação, em Educação, tanto no nível nacional como regional, sendo apontado, no regimento interno da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, em Educação (2012, p. 8), em seu Art. 25 que: “O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação, em Educação, denominado FORPREd, é uma instância permanente de organização dos associados institucionais da ANPEd.”.

O regimento interno do FORPREd foi aprovado no ano de 2017, pela ANPED, no qual o FORPREd faz parte da organização de associados institucionais da ANPEd e, no seu regimento, são apontados quais suas diretrizes, sendo elas:

I. Contribuir, no âmbito de sua atuação, para a consecução dos objetivos da ANPED; II. Promover a articulação entre os programas de pós-graduação em educação com vistas à melhoria da pós-graduação e da pesquisa em educação; III. Estimular ações de intercâmbio dos programas de pós-graduação em educação; IV. Acompanhar e debater as políticas de fomento e avaliação da pós-graduação em educação; V. Contribuir para a elaboração do plano de trabalho da Diretoria; VI. Sugerir nome(s) substituto(s), para a complementação de mandato de membro da Diretoria, em caso de vacância superior a cento e oitenta dias, quando consultado (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017, p. 2).

Destas atribuições que competem ao FORPREd é identificado que o eixo principal está em promover relações entre os Programas de pós-graduação, na área de Educação como apontado pelo II, III e, de certa maneira o IV ponto, visto que o acompanhamento dos debates e discussões sobre as políticas de avaliação destes diferentes Programas e contextos permitem articulações, entre os programas e aos membros que fazem parte do seu quadro institucional, mais precisamente os coordenadores e vice coordenadores como apontado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017, p. 4): “[...] Participam das reuniões do Fórum, sejam em âmbito nacional ou regional, os(as) coordenadores(as) ou representantes dos Programas associados institucionais da ANPEd que estejam adimplentes com suas obrigações junto à entidade.”

Para ser membro associado institucional da ANPEd a solicitação é feita pela coordenação do Programa de pós-graduação, por meio de formulário online. Dos critérios para ser associado institucional, os programas ao solicitarem devem atender os seguintes requisitos:

[...] a) sejam recomendados/reconhecidos pela CAPES e CNE; b) estejam cadastrados na Plataforma Sucupira; c) possuam, no mínimo, 50% dos docentes do Programa como Associados Individuais da Anped (quites com a anuidade do ano em curso); d) apresentem anuência do colegiado do Programa interessado na associação [...] (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2021, p.1).

Os requisitos para um Programa tornar-se associado institucional da ANPEd perpassa por demandas básicas de todos os Programas no país, como estar recomendado pelos órgãos responsáveis pela avaliação e regulação da pós-graduação no Brasil e de ter cadastro na Plataforma Sucupira, tendo em vista que é nela que se encontra a maioria das informações dos Programas de pós-graduação e de seus cursos para a realização do processo avaliativo, inclusive a Ficha de Avaliação. Uma das definições mais complexas de ser atendidas é o

critério c), em que pelo menos 50% dos professores do corpo docente do Programa seja um membro associado individual da ANPEd e com suas anuidades quitadas, pois além do interesse do docente ser associado, há a questão financeira. O incentivo dos Programas para os discentes e docentes participarem destas associações devem ser ações necessárias aos Programas, pois a participação deles como membros é um processo formativo que está para além da obrigatoriedade ao atendimento dos requisitos para ser associado (pelos docentes) em vista de aumentar as chances de o Programa ser associado institucional. Os associados institucionais da ANPEd consistem nos Programas de pós-graduação e, entre as atividades da Associação, eles podem participar do FORPREd e os associados individuais, como docentes, discentes de pós-graduação e pesquisadores podem escolher participar dos Grupos de Trabalho que são organizados por áreas temáticas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023).

Ser associado individual da ANPEd é um dos critérios exigidos aos docentes que compõem estes Programas e, considerando a questão financeira de ser associado, os docentes não enfrentam tantos conflitos de interesses como os discentes, principalmente aqueles que não recebem bolsas e não trabalham. Apesar de haver um desconto para os alunos, os valores interferem no orçamento deles que não possuem uma renda fixa. Isso acaba deixando o discente em um dilema de, quanto ele se dispõe a abrir mão de algo, para investir na sua formação, sendo importante considerar que, muitas vezes, não é desinteresse, mas sim, as dificuldades que perpassam a sua vida cotidiana e que impossibilitam aprofundar a formação nesses espaços amplos de discussões. Considerando o período pandêmico, esses espaços formativos, ofertados pelos Programas, para além das aulas ministradas, puderam serem ampliados e os projetos de pesquisa, palestras, seminários e eventos online gratuitos, proporcionaram um complexo de iniciativas, adotadas por diferentes instituições do país e seus Programas. Isso funcionou como uma abertura à participação e engajamento nas discussões, nos diálogos com Programas, conectando docentes e discentes de diferentes regiões do país, em estreita relação de disseminação do conhecimento e formação.

Atualmente, apesar de haver diminuído o contexto pandêmico, essas atividades não perderam a força e permanecem adotadas, em conjunto com as atividades presenciais, sendo preferenciais no que diz respeito aos processos de interação humana, nas condições apresentadas. Embora a tecnologia tenha permitido, de certa forma, a democratização do acesso, permanece a dificuldade daqueles que não possuem acesso à internet. Quando se trata das interações presenciais a dificuldade apresenta-se em relação à mobilidade, a qual também está ligada a renda dos discentes, restringindo a participação nesses espaços formativos e de

discussão promovidos por Instituições, Programas e Associações, como as realizadas pela ANPEd. Isso também alcança os docentes, coordenadores e vice coordenadores dos Programas, apesar da possibilidade de, para estes, de financiamento dos deslocamentos, seja ele associado institucional ou não. Se o Programa oferecer esse auxílio a seus pares é um aparato que propicia a participação. É preciso considerar que esse movimento retroalimenta os próprios Programas, dando um retorno ao seu desenvolvimento e dos sujeitos que o compõem, no qual o FORPREd desempenha um papel influente de promoção da participação, diálogo e discussões sobre as tendências, contextos, avanços e desafios que são inerentes aos Programas, sobretudo que permeiam a área de Educação no país.

Para o Programa se tornar associado institucional, além de 50% do seu corpo docente ser associado individual, o PPG deve cumprir com o pagamento da anuidade associativa da ANPEd, no valor de R\$ 1.066,00 (1 mil e sessenta e seis reais), podendo haver um desconto de 5% (R\$ 1.013,00 1 mil e trezes reais), podendo participar do FORPREd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023b). Para a UERN que possui uma independência financeira seria mais viável realizar esta solicitação institucional, tendo em vista a questão do orçamento da Universidade, em que o Programa está situado, ponderando nas suas discussões a viabilidade do programa associar-se a ANPEd. Ao considerar esta proposta a Universidade e o Programa devem, em suas definições, refletirem sobre os prós e contras, a necessidade e benefícios dessa articulação com a Associação para o desenvolvimento do Programa e do processo formativo dos agentes que compõem seu quadro institucional. Levar em conta que nesse conjunto institucional existem sujeitos individuais que precisam também serem mobilizados e incentivados em serem associados da ANPEd, como os docentes e discentes, sobretudo os docentes do Programa, no qual 50% deve manter-se como associado individual, demonstrando interesse em serem membros da entidade.

Para ser associado individual, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2023c) informa que basta acessar o site da entidade, preencher um formulário com seus dados, realizar o cadastro e o pagamento da primeira anuidade, no qual os seus valores variam de acordo com diferentes categorias. A anuidade para docentes de Programas de pós-graduação, professores EBTT (Atividade Remunerada em Regime de Dedicção Exclusiva) e pesquisadores que possuem doutorado é de R\$ 294,00, podendo haver um desconto de 5% (R\$ 279,99). Discentes de doutorado R\$ 235, 20 e de mestrado R\$ 176,40 que, aplicando o desconto de 5% fica R\$ 223,44 e R\$ 167,57 respectivamente. Professores da Educação básica que participam de algum projeto e/ou grupo de pesquisa tem a menor anuidade, R\$ 117,00

podendo passar aplicado o desconto de 5% a R\$ 111,72 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023c).

A ANPED (2017) aponta que os membros da sua diretoria podem participar nas reuniões e discussões do FORPREd, porém não tem direito ao voto, assim também como os coordenadores de Programas de pós-graduação não associados. Isto demonstra que não é obrigatório que os coordenadores se associem a ANPED, para participar dos debates que permeiam os programas, porém esta participação é “limitada”, diante da impossibilidade de tomada de decisão nestes espaços, como o voto para a escolha dos coordenadores e vice coordenadores nacionais e regional, mencionados anteriormente.

Em suma, o FORPREd visa incitar discussões e reflexões sobre pautas relacionadas ao desenvolvimento dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação no país, no qual se reúnem coordenadores, vice coordenadores e docentes de diferentes IES que possuem vínculo Institucional aos PPGs, na área de Educação, em diferentes modalidades, de mestrado, doutorado e mestrado profissional. Em nível Nacional, os debates do Fórum englobam diferentes regiões do país, trazendo uma diversidade de profissionais da área e seus contextos, o que diversifica e enriquece as discussões permeada por um leque mais amplo. Em nível Regional, as discussões concentram-se, em maior parte, na região em que qual estão localizadas as IES, as suas particularidades próprias e de seus Programas.

O FORPREd é composto por coordenações nacionais e regionais e cada Fórum é composto por um coordenador e um vice coordenador eleito por seus pares, sendo que a regional pode conter até dois vices coordenadores. Cada membro é eleito através de eleições com chapas e devem possuir uma comissão eleitoral com três representantes institucionais adimplentes e apresentar uma proposta de trabalho. São considerados os candidatos que obtiverem o maior número de votos válidos (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017).

A coordenação Nacional do FORPREd detém algumas designações que visam a articulação e estabelecimento de vínculos com os Programas de pós-graduação, em Educação no país e a manutenção dos membros informados sobre as atividades da agenda de reuniões, debates e ações provenientes do Fórum da ANPED e de possíveis temas que venham a demandar as discussões que permeiam o desenvolvimento da pós-graduação no país. De modo pontual em seu regimento, o FORPREd ressalta algumas dessas incumbências:

- I. Representar o Fórum junto às demais instâncias da ANPED, em especial na organização das Reuniões Nacionais e das Reuniões Regionais; II. Coordenar e articular junto aos(as) coordenadores(as) de programas, e em entendimento com a

Diretoria da ANPEd, as ações previstas no âmbito das competências do Fórum; III. Conduzir as reuniões do Fórum, zelando pela participação democrática de todos os seus membros; IV. Manter informados os membros do Fórum acerca das ações previstas ou implementadas, inclusive com apresentação de relatórios das reuniões realizadas; V. Apresentar relatório de atividades por ocasião da Reunião Ordinária do Fórum e na Assembleia Geral da Associação; VI. Informar ações e deliberações do Fórum à Diretoria da ANPEd e à representação de Área junto à CAPES, quando couber (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017, p. 3-4).

Diante das competências da coordenação do FORPRED Nacional são perceptíveis a ênfase na participação, tendo em vista que devem buscar informar os seus membros, conduzir as reuniões etc., sendo responsáveis por, além de reger as discussões dos fóruns, apresentar os relatórios dos debates e reflexões dos grupos de trabalho, como o que nos debruçamos para realizar o estudo.

A ANPEd (2012) traça, em alguns de seus objetivos, atitudes e condutas que visam a promoção, articulação e incentivo às iniciativas de pesquisa, atividades científicas, debates e discussões de temas que perpassam pelo desenvolvimento da pós-graduação no país, na área de Educação, no aperfeiçoamento dos procedimentos de ensino, avaliação, administrativos e de produção do conhecimento, através da cooperação entre os diferentes programas, discentes, docentes e pesquisadores. Entre seus objetivos, são acrescentados, além do incentivo da comunidade acadêmica para o estímulo das pesquisas e de desenvolvimento dos Programas, a promoção das discussões sobre as políticas de Educação no país e, particularmente, da pós-graduação:

[...] IV. estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior, bem como das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão [...] VII. promover a participação das comunidades acadêmica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação; VIII. agir junto às agências de coordenação e de financiamento da pós-graduação e da pesquisa no país, procurando garantir a participação democrática das bases nas decisões; IX. contribuir para o aperfeiçoamento profissional e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais em educação no país, particularmente no nível da pós-graduação [...] XII. Contribuir para a avaliação da produção acadêmico-científica da área de educação (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, p. 1-2).

Mais do que incentivar e estimular as atividades de pesquisa, as demandas da Educação Básica e do ensino superior, tanto no nível nacional, como regional e local, a ANPEd visa promover e articular discussões relacionadas às políticas voltadas à pós-graduação, articuladas com metas e diretrizes preconizadas pela CAPES, pelo próprio Plano

Nacional de Pós-Graduação – PNPG e pelo Plano Nacional de Educação – PNE. Isso propicia que a comunidade acadêmica esteja em constante debate frente as metas, objetivos e diretrizes que permeiam sua agenda acadêmica, para o desenvolvimento dos Programas, da produção do conhecimento, da pesquisa e ensino, considerando também as diferentes particularidades, necessidades e contextos de cada Programa e dos sujeitos que a compõem. Possibilita levar em conta que existe uma variedade e diversidade dentro dos Programas de pós-graduação, no país, através de seu objetivo de promover debates sobre temas que atravessam os aspectos do desenvolvimento e funcionamento da pós-graduação, em Educação, buscando suscitar as reflexões de maneira democrática e participativa, entre amplos e diversos contextos, docentes, discentes e pesquisadores.

A Associação como um espaço de interação, articulação e discussão das questões que são intrínsecas à pós-graduação, em Educação, busca incitar os debates com a comunidade acadêmica diversa, de maneira que possa atingir os seus objetivos: “[...] promover a realização de reuniões científicas, seminários e congressos; [...] manter serviços de documentação, informação e comunicação; [...] produzir, editar e distribuir obras, audiovisuais [...]” (ANPEd, 2012, p. 2). Estas ações se voltam para a disseminação do conhecimento, de modo a informar, comunicar e articular os espaços de integração, interação e reflexões, entre a comunidade acadêmica, proporcionando um espaço formativo de aperfeiçoamento desses sujeitos.

A ANPEd (2012, p.1) tem como propósito: “[...] o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”. Isso demonstra que os princípios que fundamentam as ações da ANPEd são atrelados a participação e equidade na pesquisa, na sociedade e na educação como um todo; não só o conhecimento produzido nos Programas de pós-graduação no país, do ensino superior, ou da própria educação básica, mas para além da formação dos sujeitos que os compõem para uma função técnica, voltada para o trabalho, o crescimento das instituições e qualidade do ensino. A associação visa o próprio desenvolvimento dos sujeitos como cidadãos participativos e críticos, em uma perspectiva de formação social. A ANPEd traz como finalidade reflexões sobre a ampliação dos espaços de discussões, maior diversidade de sujeitos dos Programas de pós-graduação, precisamente da área de Educação, no qual alunos, docentes e pesquisadores, possam desempenhar um papel nas tomadas de decisões sobre tópicos que reverberam diretamente neles, o qual muitas vezes tiveram essa possibilidade ou abertura negligenciadas por questões de desigualdades sociais e legitimação de poder.

Como apontados nestes dois eixos - desigualdades sociais e legitimação de poder, de certo modo pode haver impedimento à participação e abertura para discussões e tomadas de decisões, sobre questões da pós-graduação, no país, ou restrição da participação, considerando o fator de acesso ao Ensino Superior e, precisamente à pós-graduação, reconhecida como o mais alto nível de ensino, ou seja, de excelência, onde poucos sujeitos conseguem chegar, principalmente aqueles que provém de contextos de vulnerabilidade econômica, social e cultural. Não se pode desconsiderar o crescimento do acesso ao ensino superior e da pós-graduação, nos últimos anos, levando em conta o aumento de matrículas e titulações, certamente frutos das iniciativas de políticas de acesso, permanência, interiorização e ampliação das IES públicas no Brasil. Entretanto, as questões voltadas à desigualdade social, econômica e cultural afetam estes sujeitos no processo participativo e em tomadas de decisões, nos quais, muitas vezes, não chegam a ocupar os espaços de participação, considerando as dificuldades já apresentadas, em relação aos discentes que conseguiram ingressar no Programa de pós-graduação. Outro fator, ainda sobre a questão financeira que permeia aos sujeitos que tiveram acesso a esta etapa do ensino superior, em que pesem as dificuldades, participar dos espaços de discussões, como a ANPEd, ficam restringidos, a poderem ou não arcar com os valores como da própria anuidade da entidade. As questões sobre a legitimação de poder permeiam os órgãos regulatórios e o Estado, onde são tomadas as decisões sobre a pós-graduação, no país, sem a participação efetiva da comunidade acadêmica, onde os sujeitos afetados não têm participação nos debates sobre as suas próprias realidades. Isto está muito presente nas relações de controle, de legitimação de poder e, de certa maneira, também de conflitos de interesses.

Nestes espaços de discussões promovidas pela ANPEd, através do FORPREd, estão os Grupos de Trabalho formados pelos associados individuais da ANPEd, nos quais buscam realizar debates que contribuam com os objetivos da instância e, entre outras atividades, julgar trabalhos científicos para as reuniões científicas propiciadas pela associação, promover o incentivo as interações de intercâmbio entre os GTs, acompanhar e refletir sobre temáticas da área e suas políticas, contribuir, quando solicitado, na sugestão de nomes para mandato na Diretoria e na elaboração do seu plano de trabalho (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012).

Os documentos dos GTs, do FORPREd, não estão, até o momento da realização desta pesquisa, disponíveis para acesso de toda a comunidade acadêmica. Esses Relatórios dos GTs foram divulgados apenas aos coordenadores e vice coordenadores dos Programas de pós-graduação, em Educação, que participaram das discussões dos GTs do Fórum. Diante disto o

acesso a estes documentos foram disponibilizados por um dos membros que fez parte do GT, para a realização deste estudo. Esses relatórios dos GTs proposto para o FORPREd, visaram analisar o documento da CAPES sobre Avaliação Multidimensional e outros critérios de avaliação para o próximo ciclo avaliativo. A escolha desses documentos partiu da necessidade de adicionar uma fonte proveniente de discussões e debates mais próximos das interações humanas, de diferentes sujeitos e percepções, constituem-se em relatórios, mesmo que de forma condensada, de um movimento entre os sujeitos, de discussões sobre o processo avaliativo dos programas de pós-graduação na área de Educação, em espaços de reflexões e interações permeadas de amplas visões de mundo, de conflitos de interesse e tensões, inerentes aos espaços que promovem a participação e que visam um processo democrático.

A busca pelos autores que fizeram parte da comissão do GT, foi realizada através do currículo *lattes*<sup>16</sup> dos docentes, onde só constava o nome e não tinha a instituição. como foi o caso do documento do GT4 e do GT5. Utilizou-se uma busca simples por nome e, aplicada a filtragem nas bases, acrescentando-se a busca em doutores e demais pesquisadores, de origem brasileira e estrangeira, na busca de informações de qual instituição o docente fez parte, no período correspondente ao FORPREd e, se possível, a função (coordenador ou vice coordenador). Quando não foi possível constatar a função no ano da participação no fórum, utilizou-se a instituição que estão vinculados no período da consulta.

No GT - Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis Periódicos não trazia no documento em que IES os sujeitos que participaram da comissão eram provenientes. Diante disso, foi necessário fazer a busca do currículo *lattes* desses professores, coordenadores ou vice coordenadores, dos PPGs, de determinadas IES, no período em que ocorreu FORPREd ou seja, o critério na seleção das informações deu-se pela IES, ao qual o docente estava vinculado, no ano respectivo ao fórum, tendo em vista que muitos não traziam dados sobre o exercício de atividades administrativas nos PPGs. No GT Resultados financeiros, como indicador de impacto, também não continha a IES na qual os sujeitos da comissão eram vinculados e foi adotado o mesmo procedimento.

Através das informações sobre as IES das quais os membros que participaram do FORPREd (2020), faziam parte, foi possível refletir sobre as Universidades associadas institucionais da ANPED, dando, assim, abertura para os Programas ofertados e seus pares

---

<sup>16</sup> O Currículo *Lattes* teve início no ano de 1999, no qual consiste em uma plataforma de padrão nacional para a realização de registros das informações dos discentes e pesquisadores no Brasil de diferentes instituições de pesquisas e Universidades. Através dos Currículos *Lattes* as agências de fomento analisam as competências e méritos de financiamento das ciências e tecnologias (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2023).

representarem a Instituição no fórum e participarem destas discussões sobre as políticas que envolvem o desenvolvimento da pós-graduação, em Educação, no país e que afetam diretamente ao nível local, regional e nacional, considerando que, para os coordenadores ou/vice coordenadores participarem do fórum, eles devem estar vinculados ao programa de pós-graduação no qual seja associado institucional. Assim, a Instituição ao qual o Programa de pós-graduação é ofertado possui um papel de identidade, representatividade e de interesses que são estritamente ligados com seus objetivos próprios e de seus pares.

**Tabela 2-** Contexto dos participantes do FORPREd Nacional (2020) e seus respectivos programas de pós-graduação - IES

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Instituição de Ensino Superior - IES</b>
<b>GT1 - Redefinição das áreas de avaliação</b>	Universidade Federal de Pernambuco (PE) - UFPE Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ) - UERJ Universidade Estadual de Santa Cruz (SC) - UESC Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR) - UNIOESTE Universidade Federal de Rondônia (RO) - UNIR Universidade Estadual de Maringá (PR) - UEM Universidade Federal do Oeste do Pará (PA) - UFOPA
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	Universidade Estadual de Londrina (PR) - UEL Universidade Federal da Paraíba (PB) - UFPB Universidade Nove de Julho (SP) - Uninove Universidade do Oeste Paulista (SP) - Unoeste Universidade do Estado do Pará (PA) – UEPA
<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	Universidade do Estado do Pará (PA) - UEPA Universidade Federal do Pampa (RS) - UNIPAMPA Universidade Estadual do Ceará (CE) - UECE Universidade Federal de São Paulo (SP) - UNIFESP Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (RS) - IFSul Universidade Federal do Espírito Santo (ES) - UFES
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis Periódicos</b>	Universidade Federal de Sergipe (SE) - UFS Universidade Federal da Grande Dourados (MT) - UFGD Universidade Federal do Amazonas (AM) - UFAM Universidade Federal de Ouro Preto (MG – UFOP Universidade Federal de Pernambuco (PE)- UFPE Universidade Federal de São João del Rei (MG) - UFSJ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP) -USCS Universidade da Região de Joinville (PR) - UNIVILLE
<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	Universidade Federal de Goiás (GO) - UFG Universidade Federal do Pará (PA)- UFPA Universidade Federal de Pernambuco (PE) - UFPE Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP) - USCS

Fonte: Elaboração Própria (2023)

No Grupo de Trabalho (GT1), do FORPREd, foram identificados que os membros da comissão estavam vinculados a 7 Universidades diferentes, todos faziam parte de IES públicas (4 de IES estaduais e 3 de IES federais), o que representa um ponto positivo considerando que o GT visava discutir sobre a redefinição das áreas de avaliação. O processo avaliativo do Programas de pós-graduação constitui-se em um eixo de discussão constante na comunidade acadêmica como um todo e, em se tratando dos coordenadores dos Programas em Universidades públicas, ela ganha bastante urgência, dadas as exigências e as metas dos planos de crescimento da pós-graduação, de titulações de mestres e doutores, produtividade acadêmica e da própria manutenção dos cursos ofertados por estas IES. Leva-se em conta, também, as diretrizes e os quesitos a serem atingidos, preconizados pela CAPES, que certificam a qualidade diante do atendimento a estes critérios, nos quais, em termos mais diretos, se concretizam ao atingir determinado conceito, sendo o 3 o padrão mínimo para a manutenção dos programas e 7 o de excelência, almejado de certa maneira pelas instituições que ofertam os cursos de pós-graduação no país, tratando este padrão de Universidade de Classe Mundial<sup>17</sup>, que atingem um certo reconhecimento e financiamento para a pesquisa. Há que considerar que os maiores responsáveis pela produção do conhecimento no país são provenientes dos programas de pós-graduação nas IES públicas.

No Grupo de Trabalho (GT2) do FORPREd Nacional, em 2020, a comissão que participou das discussões sobre a “Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)” são vinculados a 5 diferentes IES, sendo 2 Universidades públicas estaduais, 1 pública Federal e 2 IES privadas. É possível perceber que neste grupo de trabalho há uma variedade maior dos âmbitos das instituições, tendo a participação de coordenadores ou/e pesquisadores que pertencem aos programas de pós-graduação que são ofertados em IES públicas e privadas possibilitando, de certa maneira, debates que perpassam por questões que os Programas trazem sobre seus impactos diante de suas diferentes nuances que são características que vão se diferenciando, por suas próprias particularidades, ligadas ao âmbito Estadual, Federal, ou privado e de suas similaridades. Estes diferentes contextos fortalecem as discussões sobre o que possuem em comum, o que as diferenciam, como os programas trazem concepções sobre seus impactos, critérios que indicam algumas ações realizadas e como estão sendo avaliados. Por outro lado, é preciso considerar que os objetivos, concepções e ações que

---

<sup>17</sup> A expressão de Universidade de Classe Mundial (UCM), ou universidade de excelência se constituem naquelas instituições que ocupam as primeiras posições nos *rankings* internacionais acadêmicos de universidades. Estes *rankings* tem ganhado significativo papel de destaque no que se refere a determinação de avaliações e verificação da excelência das instituições a nível internacional. (Thiengo; Almeida; Bianchetti, 2019)

promovem o impacto dos Programas diferenciam-se, não só pelas suas características de contexto, como localidade, missão da universidade, objetivo do Programa, linhas de pesquisa, corpo docente etc. Além disso, o âmbito público e privado, em que a gratuidade da Universidade pública se constitui, majoritariamente, por alunos de famílias com até um salário mínimo, impactando mais socialmente do que economicamente, haja vista que o impacto econômico é consequência da promoção do impacto social, das melhorias de condições de vida dessa população atendida. Diferente das Universidades privadas sendo mais forte o interesse no impacto econômico do que propriamente social, tendo em vista sua própria retroalimentação que atinge alunos de poder aquisitivo maior, ou aos financiamentos dos órgãos públicos a estes alunos no ensino superior. Particularmente, em se tratando da pós-graduação no Brasil, isso é mais perceptível considerando que as mensalidades, para um curso de mestrado e doutorado, são valores altos e questões como o próprio vínculo com empresas privadas, as quais estas IES fazem parcerias.

No Grupo de Trabalho (GT3) a comissão possui 6 integrantes que pertencem a IES públicas (2 estaduais e 4 federais), em que o debate se deu sobre os “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional”. As discussões sobre um novo modelo avaliativo para os Programas de pós-graduação e, em educação tangem questões sobre a necessidade de aperfeiçoamento dos processos avaliativos e não de uma implementação de um novo modo de avaliar a pós-graduação, sendo que este ainda precisa ser discutido e refletido na comunidade acadêmica. É pertinente que a comissão seja composta por membros que atuem nas IES públicas, as quais possuem uma estreita relação com metas e diretrizes próprias dos seus contextos locais, principalmente as de âmbito estadual, cujo modelo avaliativo atual precisa ser melhor dimensionados e, a proposta de um novo modelo multidimensional pode ser regressiva, considerando que ele é baseado em um modelo Internacional.

O Grupo de Trabalho (GT4) trouxe debates acerca dos “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos” participaram integrantes de 8 diferentes IES públicas e privadas (6 federais, 1 municipal e 1 privada). Perante estes dados, a ausência da representação de IES de âmbito estadual, constitui-se como uma lacuna na contribuição neste debate, considerando que todos os âmbitos fizeram parte das discussões sobre a produção científica dos seus Programas. Isso reflete que os debates possuem forte influência nas experiências e interesses das IES, de âmbito federal, o que, de certa maneira, se perpetua em nas reflexões do GT e distanciam as percepções das IES estaduais sobre a produção científica das IES federais. Estas, diferenciam-se sobre o número de oferta, recurso financeiro e em dar

maiores subsídios para a realização da produção científica, o que de certa maneira influencia no incentivo, participação em pesquisas, produção de artigos científicos.

No tocante ao tema que norteou os debates no FORPREd (2020), no Grupo de Trabalho (GT5), foi sobre os “Resultados financeiros como indicador de impacto”, e a comissão se constituiu em sujeitos vinculados a 4 IES públicas (3 Federais e 1 Municipal) não havendo nenhum representante de uma IES pública estadual. Em que pesem os debates terem sido sobre os recursos financeiros destinados aos Programas, cuja discussão demandava a presença de todos os entes envolvidos. É necessário ressaltar que este GT teve a menor comissão entre os outros grupos de trabalho. O GT apresentou percepções das IES federais e seus interesses refletidos quase que de forma integral, no relatório. Se não fosse um representante proveniente de uma IES municipal, trazendo dois contrastes de percepções sobre o financiamento dos Programas - de um lado as percepções de integrantes de IES federais - que possuem uma certa “vantagem” sobre os recursos que são destinados para a pesquisa, e as IES municipais que possuem um número menor de financiamento, quando chegam a obtê-lo, acentua-se, de certa maneira, as desigualdades nos processos avaliativos, tendo em vista que as IES federais irão manter uma constância no impacto sobre seus recursos financeiros, tendo, assim, vantagem sobre como irão ser avaliados.

De modo geral, foram identificados 26 IES (15 IES públicas federais, 7 IES públicas estaduais, 3 privadas, e 1 IES pública municipal), em que seus pares estavam presentes nas discussões dos grupos de trabalho no FORPREd (2020). Isto implica que as IES federais possuem maior participação nos debates sobre as políticas de pós-graduação, em Educação no Brasil, reflexo que se dá devido a estas instituições serem as maiores responsáveis pela titulação de mestres e doutores, em Educação no país, ao longo dos anos. Refletir sobre as IES que os sujeitos que participaram das discussões dos grupos de trabalho estão vinculados é pertinente considerando que, apesar de trazerem debates que envolvem interesses coletivos, que é a melhoria e desenvolvimento da pós-graduação no país, particularmente no que diz respeito a área de Educação, esses sujeitos também trazem seus interesses próprios, que são inerentes ao vínculo, as suas experiências e ao contexto em que estão inseridos. Considerando que o contexto possui uma forte influência nos sujeitos, os quais fazem parte de um determinado meio, conferindo aos debates e interesses destes coordenadores a tendência de considerar seus próprios interesses, em detrimento do bem coletivo, ou seja dos seus Programas, seus contextos, seus objetivos, dificuldades e benefícios.

**Tabela 3-** Contexto dos participantes do FORPREd Nacional (2020) e seus respectivos programas de pós-graduação: Região

<b>Grupos de Trabalho</b>	<b>Região</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	Recife - Pernambuco (Nordeste) Rio de Janeiro - Rio de Janeiro (Sudeste) Ilhéus - Bahia (Nordeste) Sede Cascavel - Paraná (Sul) Porto Velho - Rondônia (Norte) Maringá - Paraná (Sul) Santarém - Pará (Norte)
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	Londrina - Paraná (Sul) João Pessoa - Paraíba (Nordeste) São Paulo - São Paulo (Sudeste) São Paulo - São Paulo (Sudeste) Belém - Pará (Norte)
<b>GT3- Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	Belém - Pará (Norte) Porto Alegre - Rio Grande do Sul (Sul) Fortaleza - Ceará (Nordeste) São Paulo - São Paulo (Sudeste) Pelotas - Rio Grande do Sul (Sul) Vitória - Espírito Santo (Sudeste)
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	São Cristóvão - Sergipe (Nordeste) Mato Grosso do Sul (Centro-Oeste) Manaus - Amazonas (Norte) Ouro Preto - Minas Gerais (Sudeste) Recife - Pernambuco (Nordeste) São João delRei - Minas Gerais (Sudeste) São Caetano do Sul - São Paulo (Sudeste) Joinville - Santa Catarina (Sul)
<b>GT5- Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	Goiânia - Goiás (Centro-Oeste) Belém - Pará (Norte) Recife - Pernambuco (Nordeste) São Caetano do Sul - São Paulo (Sudeste)

Fonte: Elaboração Própria 2023

No Grupo de Trabalho (GT1) que trazia as discussões sobre a “Redefinição das áreas de avaliação”, os representantes dos Programas de pós-graduação que faziam parte da comissão do GT eram vinculados a 4 diferentes regiões do país, 2 membros eram provenientes de Programas localizados no Nordeste, 2 no Sul, 2 na região Norte e 1 no Sudeste. Diante destes dados podem ser refletidos que a presença de dois representantes nas discussões da área avaliativa dos programas das regiões Norte e Nordeste deve ser proveniente do fato de que estas regiões precisam dar um certo salto no desenvolvimento de sua oferta. Segundo Brasil (2019a), a região Norte é a que mais necessita avançar sobre sua expansão, pois ela representa apenas 8% da oferta de pós-graduação, em educação, no país, enquanto a região Sudeste é responsável por quase 40% do total da oferta, sendo a região com maior número de Programas.

Perante os dados do GT sobre as regiões que estão presentes nas discussões, é intrigante que a maioria não seja da região Sudeste, por outro lado, compreende-se,

considerando que as discussões permeiam uma questão que, apesar de interessar a diferentes Programas e regiões, são temas que, para alguns Programas, talvez não sejam de fácil definição, em seus âmbitos, principalmente nas regiões que possuem, como característica, ser mais influente na sua cultura e na produção do conhecimento, formação e pesquisa, como nos Programas localizados na região Norte e Nordeste do país.

Isto acaba constituindo-se em um desafio na definição de áreas e linhas de pesquisas, em se tratando particularmente da área de Educação, permeada da interdisciplinaridade inerente a essa área. Isto também pode ser uma questão da própria constituição dos programas da área, em que aqueles mais recentes ainda se ressentem, de forma mais constante, da necessidade de redefinir suas áreas e linhas de pesquisa, diante do contexto avaliativo, do que outros programas que se encontram atualmente mais consolidados como é próprio da região Sudeste. Esta, historicamente tem um marco forte na oferta de pós-graduação, em Educação, tendo o primeiro programa ofertado no Rio de Janeiro<sup>18</sup>, e que detem de um maior número de Programas no país, entre as cinco regiões e, conseqüentemente, se constitui como a região atualmente mais sólida. A região Centro-Oeste foi a única que não tinha nenhum membro representante participando das discussões do GT.

No Grupo de Trabalho (GT2) “Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)” identificou-se que neste grupo não havia um representante na comissão da região Centro-Oeste, assim como no GT1. Dos membros da comissão, 2 eram provenientes da região Sudeste, 1 do Sul, 1 do Norte e 1 da região Nordeste. Perante estas informações observa-se que está mais ativa, de certa maneira, nas discussões incitadas pelo grupo dos impactos na avaliação e na reflexão, sobre a questão dos indicadores do processo de avaliação as concepções, interesses e experiências da região Sudeste. Isso, de certa maneira, pode ser atribuído a maior representação, devido ao fato de a região concentrar as maiores notas dos Programas de pós-graduação, em Educação, juntamente com a região Sul como apontado por Brasil (2019a). Entretanto, por outro lado, há apenas 1 representante da região Sul, assim como as demais regiões Nordeste e Norte, o que leva a outro ponto para justificar este lugar de “protagonista representativo” do Sudeste, no grupo de trabalho: pela demanda e oferta da região, sendo a maior responsável pelo número de Programas na área, no país, como apontado anteriormente. Todavia, apesar de haver um maior protagonismo na participação do GT da região Sudeste, há outras regiões que merecem um papel de destaque

---

<sup>18</sup> Em 1965 teve início o primeiro programa de mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Saviani, 2000).

na participação em discussões, com ênfase nas que enfrentam desafios no processo de desenvolvimento de seus Programas e se fazem presentes, através de seus pares como é o caso do Norte e Nordeste. Estes buscam discutir maneiras de atingir um padrão de qualidade com vistas no impacto da produção do conhecimento, e que as ações possam estar expressas em indicadores que contribuam com as questões que permeiam o atendimento as diretrizes avaliativas, principalmente dessas regiões nas quais suas IES possuem um papel influente no desenvolvimento do contexto onde ela está inserida. Para elas que possuem uma aproximação com seu próprio contexto e particularidades, os indicadores de impacto possibilitam que consigam vislumbrar indicadores qualitativos que auxiliam no atendimento aos critérios da própria avaliação externa, assim sendo um tema necessário a ser discutido por estas regiões que possuem muitas IES e que contribuem para a interiorização da oferta e, conseqüentemente, alinham-se com o seu contexto local, necessidades e potencialidades.

No Grupo de Trabalho (GT3), “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” haviam 2 representantes da região Sul, 2 do Sudeste, 1 do Norte, 1 do Nordeste e nenhum do Centro-Oeste. Perante as informações é possível examinar que as regiões que detém da maior nota em Programas de pós-graduação, em Educação, no país (6 e 7), como apontado por Brasil (2019a) possuem mais membros participando das discussões sobre o modelo multidimensional, no qual foram refletidos na *live* Avaliação ... (2021). Nota-se que esse modelo possui lacunas que acentuam as desigualdades regionais da pós-graduação, em Educação, e que a sua proposta beneficia, de certa maneira, os Programas que possuem maiores conceitos, conseqüentemente, possuem maiores recursos financeiros para realizar ações mais concretas de internacionalização, por exemplo. Isso acaba acentuando as disparidades entre os Programas que são provenientes de outros contextos locais e tem um conceito menor.

Diante disso, é preciso refletir sobre os interesses das regiões Sul e Sudeste nas discussões desse GT, todavia, ressalta-se a participação dos pares de outras regiões como a Norte e Nordeste, em que seus Programas, em sua maioria, trazem como um aparato fundamental o contexto local, particularmente aquelas que promovem a interiorização da oferta. Isto mostra que as discussões do GT permearam diferentes pares que trazem diferentes percepções, necessidades, visões de mundo, formação e proposições, o que acaba gerando conflitos como o próprio título do GT traz, permeado por debates e reflexões sobre até que ponto seria benéfico ou considerado um “ retrocesso” alterar o curso de um processo avaliativo dos Programas para um novo modelo E, mais do que qualquer outro objetivo, essas discussões incitam repensar as propostas não só para o Programa que o membro da comissão

está vinculado, mas a um todo coletivo, promovendo a participação democrática e encaminhamentos que contribuíam no desenvolvimento dos Programas de todas as áreas no país.

No Grupo de Trabalho (GT4) “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos” havia representantes das 5 Regiões do país, sendo 1 da Região Centro-Oeste, 1 do Norte, 1 da Região Sul, 2 do Nordeste e 3 da região Sudeste. Este GT detém de representantes das diferentes regiões e se destaca por ter a maior quantidade de participantes dentre os outros grupos de trabalho do fórum. Esse fator, deve dar uma abertura maior a possibilidade de comportar membros que venham de diferentes regiões, assim, provenientes de contextos e experiências diversas, para promover os debates sobre o tema proposto. Esta representatividade das diferentes regiões neste debate sobre a extinção do Qualis periódicos, e de indicadores únicos para as áreas demonstram que é um assunto de interesse a todas as regiões, o que, de certo modo, leva a refletir que entre os debates propostos pelos diferentes grupos de trabalho do FORPREd Nacional, este é o que mais mobiliza os interesses coletivos dos Programas a participarem, independente da região e das desigualdades que são consequências, muitas vezes, de suas particularidades próprias. Isso dá indícios da discussão que mais aproxima os Programas, para além de suas nuances específicas, mas para os problemas que permeiam o desenvolvimento da pós-graduação, tendo em vista o processo avaliativo num todo. Todavia, apesar de ser um GT formado, em grande parte, por membros das diferentes regiões, de modo a trazer uma participação democrática no debate, ressalta-se a maioria participativa da região Sudeste, o que pode implicar nos interesses e experiências desta região, através de seus membros, de forma mais acentuada do que das outras nos debates sobre o tema.

No Grupo de Trabalho (GT5) “Resultados financeiros como indicador de impacto” a única região que não tinha um membro representante era a região Sul do país. Este foi o GT que teve o menor número de participantes nas discussões do fórum nacional, composto por: 1 da região Nordeste, 1 do Sudeste, 1 do Norte e 1 do Centro-Oeste. Considerando estas informações, é preciso refletir sobre a lacuna de não haver um representante da região Sul nesta discussão, uma vez que se trata de um tema que afeta a todos os Programas e que as demais regiões presentes, puderam compartilhar suas ideias, concepções e reflexões diante das discussões que, de forma proposital ou não, perpassam suas experiências e suas realidades nesses debates. A falta de um representante da região Sul configura-se em uma possível lacuna nos discursos e pode refletir uma certa “desvantagem” diante das outras regiões do país que participaram, levando em conta tanto a dimensão de trazer a “voz” do contexto

regional, próprio da região Sul, que não esteve presente no grupo de trabalho, como na “voz” dentro de um todo coletivo do grupo onde se encontravam as outras regiões do país debatendo sobre o impacto financeiro no processo avaliativo de seus programas.

De modo geral foram identificados que das 5 regiões do país todas elas tiveram representantes que participaram das discussões promovidas pelos grupos de trabalho do FORPRED Nacional, o que indica que todas as regiões estão empenhadas em debater as políticas, em busca de melhorias para desenvolver a pós-graduação no país, sobretudo tendo como eixo o aperfeiçoamento do processo avaliativo dos Programas em Educação. Das regiões que estavam presentes nos debates, 9 foram da região Sudeste, sendo a que deteve o maior número de membros na comissão dos GTs. Isso pode ser reflexo do maior número de Programas de Educação nessa região do país. O Nordeste continha 7 membros, o que, de certo modo, representa um crescimento na sua participação comparado a região Sudeste e levando em conta as disparidades entre as duas regiões, na pós-graduação. Esta maior representação do Nordeste pode ser reflexo também da dimensão geográfica, considerando que a região Sudeste e Nordeste são a primeira e a segunda região mais populosa <sup>19</sup> do país, respectivamente. A região Sul e Norte tiveram 6 membros representantes de cada uma, o que, em se tratando da região Norte é um avanço necessário, considerando que ela é responsável por uma parcela menor da oferta de pós-graduação, em Educação no país. O menor número de participantes foi da região Centro-Oeste, sendo apenas 2 membros.

Refletir sobre as regiões que se fizeram presentes nestas discussões é necessário tendo em vista que a pós-graduação no país possui desigualdades regionais que se acentuam cada vez mais diante no processo avaliativo e que, muitas vezes, não são consideradas nuances que diferem os contextos das regiões das 5 regiões do país. Traçar essas considerações sobre a participação no FORPRED Nacional objetiva contribuir com o desenvolvimento de políticas para o crescimento da pós-graduação, nesse momento ímpar de compartilhar experiências, anseios, angústias, possibilidades, estabelecer parcerias e, principalmente, se constituir como um processo formativo. Examinar como as regiões participam destas instâncias como o FORPRED leva a questionamentos que permeiam a qualidade, avanços e desafios que alguns Programas, em determinadas regiões, possuem e, se a participação nessas discussões são um aparato que influencia na qualidade dos Programas, tanto uma qualidade concebida pelo atendimento aos critérios avaliativos da CAPES, como da formação, interesse e missão da

---

<sup>19</sup>Segundo o panorama do Censo 2022 a região com a maior população do Brasil atualmente é a região Sudeste com 84.840.113 pessoas, e a segunda região é o Nordeste com 54.657.621 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Universidade no programa que é ofertado, considerando que o Programa não se desvincula dos interesses da Instituição em que está inserida.

Analisar a participação e representação das regiões nos debates do FORPREd leva a refletir se as desigualdades entre o desenvolvimento dos Programas de pós-graduação, em Educação, se relacionam com essa não participação ou a mínima participação nesses processos formativos, de debates e de parcerias como os promovidos pelo fórum.

Tendo como objetivo ampliar as dimensões que permeiam o contexto e, assim, os interesses e experiências dos membros que participaram da comissão dos GTs do FORPREd Nacional (2020) que, em sua maioria, estão vinculados a diferentes instituições, regiões e Programas, seja como coordenador, vice coordenador, mas sobretudo como docentes e pesquisadores, foram organizados os Programas, a modalidade e o conceito CAPES atribuído pelo último ciclo avaliativo dos Programas. Estas informações só foram possíveis de serem organizadas, através da identificação da Instituição de Ensino Superior ao qual os membros das comissões estavam vinculados, no período de realização da reunião do Fórum Nacional, que participam visando promover discussões que possam balizar o desenvolvimento, tanto dos seus programas tendo em vista suas necessidades próprias, como da pós-graduação, em Educação no país. Esta identificação se deu através dos nomes mencionados nos documentos e na busca do currículo *lattes* dos que não identificaram a IES ao qual possui vínculo.

Considerando que nos relatórios dos cinco Grupos de Trabalho alguns não identificam a instituição e, assim também, conseqüentemente, havendo uma lacuna na identificação dos Programas aos quais os membros estão vinculados, após a identificação das Universidades, Programas e notas foi possível identificar que algumas IES possuíam mais de um Programa na área de avaliação, em Educação e de diferentes modalidades. As informações abaixo foram organizadas de acordo com os dados do Relatório de Avaliação da Área de Avaliação em Educação, da Quadrienal 2021 (Brasil, 2021), de acordo com os programas ofertados pelas Instituições. Este movimento de coletar os dados, através dos relatórios, deu-se para empregar maior confiabilidade aos dados e adotar um mecanismo de escolha de organização igual para todos. Para a organização das modalidades, elas foram codificadas em “ME”, para mestrado acadêmico, “DO” doutorado acadêmico, “MP” mestrado profissional, e “DP” para doutorado profissional.

**Tabela 4-** Contexto dos participantes do FORPREd Nacional (2020): Programa, Modalidade e Conceito CAPES (Área de Avaliação em Educação - Quadrienal 2021)

Grupos de Trabalho	Programas	Modalidade	Nota
--------------------	-----------	------------	------

<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	Educação	ME/DO	5
	Educação Contemporânea	ME/DO	4
	Educação	ME/DO	7
	Educação - processos formativos e desigualdades Sociais	ME/DO	4
	Educação, cultura e comunicação	ME	4
	Educação	MP	4
	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME	4
	Educação	ME	4
	Educação Escolar	MP/DP	4
	Educação	ME/DO	5
Educação	ME	4	
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME/DO	4
	Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	MP	4
	Educação	ME/DO	4
	Gestão e Práticas Educacionais	MP	4
	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME/DO	4
<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	Educação	ME/DO	4
	Ensino	ME	4
	Educação	MP	4
	Educação	ME/DO	5
	Educação e Ensino – MAIE	ME	4
	Educação	ME/DO	4
	Educação e Tecnologia	MP/DP	4
	Educação	ME/DO	6
	Profissional em Educação	MP	4

<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME/DO	4
	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME/DO	5
	Educação Contemporânea	ME/DO	4
	Processos socioeducativos e práticas escolares	ME	4
	Docência e gestão educacional	MP	4
	Educação	ME	4
<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	Educação	ME/DO	5
	Educação	ME/DO	5
	Currículo e Gestão da Escola Básica	ME	4
	Educação e cultura	ME	3
	Educação na Amazônia	DO	4
	Educação	ME/DO	5
	Educação Contemporânea	ME/DO	4
	Docência e gestão educacional	MP	4

**Fonte:** Elaboração Própria 2023

Foram identificados, sobre a origem dos Programas, dos membros que participaram das discussões dos GT do FORPRED Nacional (2020) sendo que, 27 deles em Educação, em todos os GTs, no qual o GT1- “Redefinição das áreas de avaliação” consistiu o grupo que mais teve coordenadores e vice coordenadores de Programas de Educação, sendo 8. O grupo que continha menos participantes provenientes de Programas em Educação foi o GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto”. Diante disso, percebemos que a área de avaliação em Educação possui uma interdisciplinaridade dentro do próprio âmbito, em que os outros Programas, apesar de serem em Educação, tratam o assunto com mais especificidade ou particularidade. Diante desta interdisciplinaridade dos Programas da própria área de Educação, foram constatadas suas amplas variações, em todos os grupos do fórum, nos quais foram identificadas que o GT5 trazia mais variações dos Programas de pós-graduação, sendo 5 variantes: Currículo e Gestão da Escola Básica; Educação e cultura; Educação na

Amazônia; Educação Contemporânea, Docência e Gestão educacional. O GT2 - Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa) foi o grupo que menos trouxe membros de Programas provenientes de Educação amplas, sendo: Políticas públicas, Gestão e avaliação da educação superior e Gestão e Práticas Educacionais. O GT1 e GT4 - Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos possuem em comum membros oriundos dos mesmos Programas sendo o de Educação Contemporânea, assim como o GT4 com GT5 com os programas de Docência e Gestão educacional. Estes dados possibilitam inferir que alguns membros que participaram das discussões dos grupos eram oriundos de Programas que necessitavam avançar sobre as discussões da reestruturação da área de avaliação e de seus cursos ofertados, pois considerando os colégios, as grandes áreas de conhecimento e as áreas de avaliação, elas podem trazer reflexões de até que ponto ou critérios são considerados nos Programas que se enquadram no colégio de humanidades, na grande área de Ciências Humanas e na área de avaliação de educação; e não na grande área Multidisciplinar nas áreas de avaliação de ensino, ou interdisciplinar. Essas questões podem até mesmo prejudicar, de certa maneira, o desenvolvimento dos Programas e sua avaliação, considerando o modelo avaliativo CAPES adotado, tendo em vista que é comparativo entre os Programas e entre as suas áreas avaliativas.

Referente a modalidade dos Programas dos membros que participaram do fórum, 25 Programas são ofertados na modalidade de mestrado e doutorado acadêmico, 10 apenas o mestrado acadêmico, 7 o mestrado profissional, 2 mestrado e doutorado profissionais e 1 apenas doutorado acadêmico. Ambos GT1- Redefinição das áreas de avaliação e GT4 - Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos são os grupos de trabalho que mais possuem membros, nos seus debates, oriundos de Programas de mestrado e doutorado acadêmico: cada um com 6. O GT3 - Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional e GT5 - Resultados financeiros como indicador de impacto, possuem o menor número dentre os outros grupos de trabalho de participantes oriundos de programas de pós-graduação de mestrado e doutorado acadêmico, sendo os dois com 4. O GT5 foi o único que teve um membro proveniente de um Programa que ofertava apenas o doutorado acadêmico. Perante o exposto podemos refletir que a maioria dos membros que participaram das discussões sobre a redefinição das áreas de avaliação são vinculados a Programas que ofertam mestrado e doutorado acadêmico, conseqüentemente, detentores de uma nota maior que 3, considerando que, para um programa ofertar a modalidade de doutorado precisa ter um conceito CAPES no mínimo 4, do Programa de mestrado existente. Isto é reforçado quando verificamos as notas dos Programas.

A respeito das notas dos programas de origem dos membros que participaram dos debates promovido pelo FORPREd Nacional (2020), apenas um é proveniente de um Programa de conceito CAPES 3, sendo que ele participa do GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto”, evidenciando que poucos são os que participam nessas discussões sobre a pós-graduação, de Programas nota 3, com características e as particularidades refletidas e expressas no âmbito dos GTs. Apenas um membro era de um Programa de conceito CAPES 7, sendo este a maior nota de um Programa de pós-graduação, no GT1- “Redefinição das áreas de avaliação”, assim também como o GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” com 1 membro apenas, proveniente de um Programa de nota 6. Isto nos possibilita identificar a lacuna nas discussões de sujeitos provenientes dos Programas de nota 6 e 7, considerando, como aponta Furtado e Hostins (2014), que são as duas notas que são empregadas aos Programas que ofertam a pós-graduação na modalidade de mestrado e doutorado com um certo nível de excelência, em uma perspectiva de desempenho em nível internacional. Os participantes dos GTs, em sua maioria, tinham origem de 29 Programas com nota 4, possuindo destaque na participação do fórum. Face ao exposto, analisamos que há uma desigualdade na participação de membros provenientes de programas com nota 3, nos quais, como aponta Furtado e Hostins (2014, p. 19): “[...] indica desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade exigido[...]”. Destes membros que participaram dos debates dos grupos de trabalho, a maioria estava vinculado a Programas com notas maiores ou igual a 4. Podemos inferir que existe uma ausência de representantes dos Programas de nota 3, sobre as discussões relacionadas a pós-graduação, em Educação, onde os debates visam encontrar estratégias para desenvolver seus Programas, de forma mais urgente, do que aqueles que já possuem uma certa estabilidade ou são mais consolidados.

### **3.3.1 Concepções e ações de Inserção Social no Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação - FORPREd**

Diante das informações foram constatadas que as amplas variações da Inserção Social estiveram presentes nas discussões dos diferentes Grupos de Trabalho do FORPREd Nacional (2020). A internacionalização foi a temática mais discutida no fórum sobre as ações ou concepções voltadas a inserção social dos Programas de pós-graduação, em Educação, sendo possível identificar sua presença em todos os 5 GTs. Sobre as questões voltadas ao relacionamento e perfil de egressos, expansão do acesso e disseminação do conhecimento

científico foram identificadas apenas em 3 GTs, sendo a ampla temática, Inserção Social menos debatida pelos coordenadores e vice coordenadores que participaram do fórum. Sobre a extensão e infraestrutura foram identificadas presença, em 4 GTs, sendo um dos focos centrais das discussões que permearam as ações, concepções ou objetivos que foram debatidas. No que diz respeito a Inserção Social, propriamente dita, foram identificadas suas ações, concepções e objetivos, em 4 GTs. Isto demonstra que o foco central a respeito do desenvolvimento da avaliação dos Programas de pós-graduação, em Educação foram as ações e objetivos voltados a internacionalização, que se constituiu uma das amplas variações de Inserção Social apresentadas pelos Programas que atualmente detém o maior respaldo a respeito da averiguação da qualidade CAPES, da pós-graduação, levando em conta que as IES com notas 6 e 7 consideradas de excelência, são aquelas que possuem forte internacionalização dos seus Programas.

Os quadros a seguir, exibem quais foram as ações, concepções ou objetivos sobre as amplas variações de Inserção Social como quesito avaliativo na pós-graduação *stricto sensu*, em Educação. As categorias de análise foram Internacionalização, Relacionamento e perfil de egressos, Disseminação do conhecimento científico, Extensão, Infraestrutura, Expansão do acesso e Inserção Social propriamente dita, as unidades de registro são temáticas *a priori*, sendo as concepções, objetivos e ações.

Santo (2015), Martins Neto (2017), Gheller (2019), Maccari (2008), Vogel (2015) e Nascimento (2016) refletem que algumas atividades e concepções sobre a Inserção Social de seus Programas de pós-graduação estão voltadas a práticas de Internacionalização. O quadro a seguir traz quais delas foram debatidas nos GTs, do FORPREd Nacional.

**Quadro 16**– Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Internacionalização

<b>Grupos de Trabalho (GT)</b>	<b>Internacionalização</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	- Projeto U-MULTIRANK - Orientação internacional
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	- Desenvolvimento Internacional através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais, sociais e técnicas
<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	- Abordagem U-Multirank - Oferecimento de disciplinas e atividades acadêmicas em língua inglesa - Projetos e colaborações internacionais - Interlocução do Brasil na América Latina e com outros Países de Língua Portuguesa
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	- Hegemonia dos periódicos internacionais, especialmente de língua inglesa - Crescimento da publicação de artigos noutras línguas, a indexação em bases internacionais

<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo criado pelo consórcio europeu U-Multirank (UMR)</li> <li>- Financiamento internacional para projetos de pesquisa sob liderança do curso/programa ou em associação</li> <li>- Projetos Internacionais de Pesquisa financiados ou cofinanciados por organismos internacionais</li> <li>- Visitantes estrangeiros recebidos em atividades acadêmicas no PPG</li> <li>- Participações de docentes do Programa em diretorias de associações e sociedades científicas internacionais</li> <li>- Premiações e reconhecimentos internacionais de docentes e discentes/egressos do Programa</li> <li>- Ocupação de docentes em cargos administrativos em organizações internacionais</li> <li>- Conferências e palestras ministradas em eventos científicos internacionais por docentes ou discentes</li> </ul>
---	--

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os cinco grupos de trabalho do FORPRED Nacional (2020) discutiram sobre a internacionalização dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação. O GT1 – “Redefinições das áreas de avaliação”; GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional”, e GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto apontaram a própria abordagem de avaliação dos programas a U- Multiank como um processo de internacionalização dos programas”. No GT3 e no GT4 - Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos, ambos reforçaram a importância de os Programas se voltarem a língua inglesa, do que as outras línguas estrangeiras, tanto acerca de publicações como na oferta de disciplinas, apesar do GT3 ser o único no qual são apontadas nas discussões a necessidade de articulação com os países da América Latina e de língua portuguesa. Isto demonstra que a língua inglesa detém certa hegemonia, no que diz respeito a preferência ou aceitação da comunidade acadêmica, relativo ao que seria um Programa em que sua pesquisa e ensino se encaixam no padrão de um Programa que realiza Internacionalização. Isto para o país não se constitui em algo muito positivo, tendo em vista que seria mais acessível esta relação com os países próximos da América Latina, e que, geograficamente, os próprios Estados do Brasil fazem fronteira e países de língua portuguesa que se aproximam da realidade do país.

Apenas o GT 5 - Resultados financeiros como indicadores de impacto, trouxe em suas discussões de Internacionalização à mobilidade de discentes ou docentes, na pós-graduação, principalmente no tocante à visita de estrangeiros ao programa Nacional. O GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” e o GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto”, debateram em comum os projetos e colaborações internacionais, sendo que, no GT5, foram elencados os tipos de participações, no que diz respeito a

participação em eventos científicos e que as outras se dão por premiações, cargos administrativos, participações em associações e sociedades internacionais. O GT2 – “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa) foi o único grupo no qual não foram debatidas as ações, mas trouxeram a concepção sobre a Internacionalização, sendo o desenvolvimento internacional, através de avanços tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e técnicos.

Diante disso, podemos refletir que as concepções, objetivos e ações de Inserção Social relacionadas a Internacionalização debatidas no FORPREd Nacional (2020) pelos coordenadores e vice coordenadores dos Programas de pós-graduação, no país, voltam-se, preferencialmente, à produção científica e à oferta voltadas a língua inglesa e que a participação e a produção desempenham um papel de grande influência sobre o Programa que visa ser reconhecido internacionalmente. Entretanto, esta participação se distânciava, cada vez mais, das necessidades locais, considerando que seria mais viável recorrer aos países estrangeiros vizinhos e os que são próximos da língua Portuguesa. Também inferimos que, para um Programa ser reconhecido internacionalmente, esta participação é elitizada, considerando o elevado “valor” empregado a premiações e se há membros dos Programas que possuem um cargo “alto”, em instituições científicas internacionais, ou seja, não basta participar de eventos, em palestras, publicar em uma língua estrangeira, precisa estar inserido nesses espaços internacionais, o que se torna cada vez mais inviável àquelas pessoas que são vulneráveis economicamente, que fazem parte da pós-graduação, e aos Programas de conceito CAPES 3 que, muitas vezes, não possuem recursos e apoio necessários, para realizar estas ações.

Cabral (2017), Amaral (2018), Gheno (2019) e Abreu (2020) citam que as ações e concepções dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no tocante de sua Inserção Social, estão voltadas com o perfil e relação dos programas com seus egressos. O quadro abaixo indica o que vem sendo discutido na comunidade acadêmica no tocante da Inserção Social que envolve essa temática.

**Quadro 17**– Concepções, objetivos e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Relacionamento e perfil de egressos

<b>Grupo de Trabalho (GT)</b>	<b>Relacionamento e Perfil de Egressos</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	- Não Encontrado
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	- Inserção dos egressos como parte orgânica do mundo acadêmico - Absorção dos egressos pelo mundo do trabalho e da pesquisa

<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	- Não encontrado
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	- A produção científica dos egressos
<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	- Atração de novos investimentos, geração de emprego e renda através dos egressos

Fonte: Elaboração Própria (2023)

No GT1 - “Redefinição das áreas de avaliação” e no GT3 - “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional”, não foram encontradas, nas suas discussões, a questão da pós-graduação voltada ao perfil dos egressos e a relação deles com os Programas. No GT2 - “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa) e GT5 – “Resultados financeiros”, como indicador de impacto trouxeram em comum que a relação dos egressos com os Programas seja voltada ao mercado de trabalho, sobretudo na geração de emprego e renda. Diante disso podemos refletir que esta discussão, em torno dos egressos, define-se pela temática discutida nos dois GTs que se voltam aos impactos na pós-graduação no país e que o tipo de impacto que detém maior aparato são aqueles gerados por resultados financeiros, como apontado no GT5. Outra questão que permeia os egressos e a permanência do seu vínculo com os Programas foi apontado apenas pelo GT4 - “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos”, o qual diz respeito a produção acadêmica dos ex-alunos e a sua inserção no mundo acadêmico de forma orgânica debatido no GT2.

Diante do que foi debatido entre os coordenadores e vice coordenadores dos programas de pós-graduação, em Educação, no âmbito do FORPRED Nacional (2020), podemos refletir que a Inserção Social, no tocante do relacionamento e perfil dos egressos, constituiu-se em uma temática pouco discutida entre os GTs e que suas ações e objetivos se voltam, majoritariamente, em vincular o egresso com o Programa, através da inserção deles no mercado de trabalho, de modo que possa ser gerado emprego e, conseqüentemente, renda financeira. Esta inserção no mercado não se restringe a entrada no trabalho, mas também na adaptação dos egressos à vida acadêmica, de modo que eles possam ser auxiliados na construção de sua carreira como pesquisadores docentes, pois muitos, quando saem do mestrado acadêmico, não possuem experiência em vivenciar o ensino superior como professores. Apesar do mestrado disponibilizar o estágio docente<sup>20</sup>, nem todos possuem

<sup>20</sup>O estágio docente é uma atividade complementar na formação dos discentes de pós-graduação stricto sensu regido pela Portaria CAPES 76/2010, o qual visa a formação do aluno para a docência no Ensino Superior. Ao discente bolsista de Demanda Social (DS)/CAPES o estágio é uma disciplina obrigatória, em seu currículo, no caso de não aprovação sendo cancelada a bolsa do aluno (Universidade Federal do Ceará, 2021).

abertura ou disponibilidade para tal, principalmente quando os cursistas dos Programas não detêm de algum tipo de incentivo como, por exemplo, as bolsas de estudos.

Podemos inferir também a existência de uma certa contradição sobre o que vem sendo discutido pelos membros do fórum e o que vem sendo praticado pelos Programas, como garantia de vínculo dos egressos. Sobre esse aspecto, um grupo de trabalho trouxe a produção acadêmica como uma forma de permanência do ex-aluno no Programa de pós-graduação, o que na prática dos programas é a forma mais recorrente para manter esta relação. Diante disto, inferimos que a Inserção Social na pós-graduação, em Educação debatida nos GTs do FORPREd Nacional (2020), acerca da temática do Perfil e Relacionamento com os Egressos, volta-se, sobretudo, na geração de emprego e renda e, em seguida, no apoio a eles na forma de adaptação a vida acadêmica e na sua produção como titulado do Programa.

Silva (2012), Santo (2015), Wassem (2014), Vogel (2015), Amaral (2018), Castanha (2019) e Abreu (2020) apontam que algumas ações e concepções dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobre sua Inserção Social, estão voltadas com a questão da disseminação do que é produzido nesta etapa do ensino superior. O quadro a seguir expõe algumas destas formas de disseminar o conhecimento produzido na pós-graduação debatidas no FORPREd Nacional.

**Quadro 18** - Concepções, objetivos e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Disseminação do conhecimento Científico

<b>Grupos de Trabalho (GT)</b>	<b>Disseminação do conhecimento Científico</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	- Não encontrado
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	- Desenvolvimento microrregional e internacional pela disseminação de conhecimentos científico
<b>GT3- Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	- Não encontrado
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	- Criação de novos periódicos, publicação de dossiês temáticos contribuindo para a circulação do conhecimento. - Extinção do Qualis desestimula a criação de veículos para divulgação do conhecimento científico - Periódicos como fonte de consulta para pesquisadores submeterem artigos
<b>GT5- Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	- Expandir a pesquisa acadêmica - Transferência de conhecimento para a sociedade, focado no desenvolvimento econômico, social e ambiental

Fonte: Elaboração Própria 2023

No GT1- “Redefinição das áreas de avaliação” e no GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” não foram identificadas, nas

discussões dos GTs do FORPREd Nacional (2020), ações, objetivos ou concepções sobre a Inserção Social voltada a disseminação do conhecimento científico. O GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto”, de certa maneira, foi o único GT que abordou a concepção da disseminação do conhecimento realizada na pós-graduação, apesar de não elencar as ações, apontando que esta difusão é a transferência do conhecimento, voltada para a sociedade, de forma que possa contribuir no desenvolvimento social, econômico e ambiental e que seu objetivo é expandir a pesquisa acadêmica. O GT2 - “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa) reflete sobre as dimensões que podem ser atingidas com a disseminação da pesquisa, sendo tanto voltada ao desenvolvimento em âmbito local como internacional. Isso mostra que as discussões do fórum, nesse GT, trazem que a propagação do conhecimento científico deve abranger diferentes contextos, tanto amplos, como internacionais, e a própria localidade, em que a pesquisa foi realizada. No GT4 - “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos” foram identificadas algumas das ações de difusão da pesquisa e do conhecimento produzido na pós-graduação, sendo elas a publicação em periódicos e em dossiês temáticos. Estas publicações ajudam no aumento da dimensão que a pesquisa pode atingir e servem como fontes para os pesquisadores realizarem novas pesquisas, o que se faz necessário para fortalecer a qualidade do conhecimento e a própria manutenção e inovação das investigações.

Diante do exposto, podemos refletir que as concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social, voltadas a Disseminação do Conhecimento Científico debatidas nos grupos de trabalho do FORPREd enfatizam a disseminação do conhecimento dos programas de pós-graduação, através da divulgação das produções. É perceptível que a disseminação do conhecimento possui um foco na própria comunidade acadêmica, o que acaba gerando uma lacuna nessa divulgação para a sociedade como um todo, como aos sujeitos que não frequentam a Universidade, por exemplo. Através dessas percepções analisamos que há uma lacuna na diversidade da disseminação do conhecimento científico dos Programas de pós-graduação, em Educação, considerando que os debates dessa temática, discutida pelos coordenadores e vice coordenadores dos Programas, trazem sobretudo as publicações. Entretanto precisam-se analisar outras questões que permeiam a difusão do conhecimento, para a própria sociedade e aos sujeitos que a compõem, para além da instituição onde está o Programa e a comunidade acadêmica, mas a própria comunidade social e os diferentes sujeitos que a compõem.

Gheno (2019), Barbosa (2021), Silva (2012), Gheller (2019), Martins Neto (2017), Silveira (2016) e Kawamura (2019) refletem que a Inserção Social dos programas de pós-graduação *stricto sensu* dizem respeito as atividades de extensão.

**Quadro 19** - Concepções, objetivos e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Extensão

<b>Grupos de Trabalho (GT)</b>	<b>Extensão</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parceria com outras instituições, dentre elas o Banco Santander</li> <li>- Programa FUTURE-SE</li> </ul>
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuição para o aprimoramento dos processos educacionais nas instituições e sistemas públicos, privados e do terceiro setor</li> <li>- Formação de educadores e pesquisadores da educação em problemas voltados a sociedade e a cidadania</li> <li>- Propostas de Melhorias da educação básica e superior</li> <li>- Produção de material didático</li> <li>- Atividades de pesquisa e intervenção social</li> <li>- Formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional e cultural</li> <li>- Articulação dos cursos de pós-graduação com a educação básica</li> <li>- Formação ativa e continuada de docentes da educação básica</li> </ul>
<b>GT3- Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem e perfil de pesquisadores e especialistas externos à Instituição</li> <li>- Aproximação com os setores produtivos, industriais, de serviços ou de gestão pública</li> <li>- Parceria de instâncias público-privada</li> </ul>
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não encontrado</li> </ul>
<b>GT5- Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferência do conhecimento para a sociedade, setores empresariais das indústrias, serviços e para a gestão pública</li> <li>- Interação com empresas e indústrias</li> <li>- Estágio de discentes em empresas ou outras instituições de pesquisa básica ou aplicada</li> <li>- Interação dos Programas com outros agentes da sociedade, entidades públicas, empresas privadas e organizações do Terceiro Setor</li> <li>- Aproximação dos Programas com as empresas</li> <li>- EMBRAPI</li> <li>- Capacidade de apoio dos Programas para inovação das empresas</li> <li>- Transferência de conhecimento para empresas públicas ou privadas</li> <li>- Visitantes externos que atuaram no PPG (atividades acadêmicas e científicas, bancas, disciplinas, seminários, coorientação)</li> </ul>

Fonte: Elaboração Própria 2023

No que se refere a Inserção Social diante da temática voltada a Extensão, foram identificadas, nos debates promovidos pelo FORPREd (2020), diferentes ações que visam ampliar o ensino e o conhecimento produzido na pós-graduação. O único GT onde não foram encontradas, em suas discussões, questões sobre a extensão consistiu no GT4 – “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos”, no qual os outros grupos, entre seus participantes, trouxeram algumas reflexões sobre a temática da ampliação da pesquisa para além da Universidade. Isto demonstra que a extensão se configurou em um assunto bastante tratado no fórum. O GT1- “Redefinição das áreas de avaliação”, GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” e GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto” trazem, em comum, que as ações voltadas a Extensão dos Programas se dão pela aproximação, colaboração ou/e cooperação com os setores produtivos de serviço e de gestão pública, sobretudo as empresas, sejam elas públicas ou privadas. Estas ações discutidas podem partir da própria interação dos Programas com essas empresas e instituições e da realização de estágios, em particular aquelas estâncias destinadas a pesquisa básica e aplicada. Das formas de extensão vinculadas a parcerias com as empresas foram destacadas, das discussões dos GTs, a colaboração com o Banco Santander refletido no GT1 e da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial - EMBRAPI<sup>21</sup> tendo em vista a cooperação com instituições de pesquisa visando as necessidades do setor empresarial. No GT2 – “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa) verificou-se que o GT que teve maior diversidade de ações voltadas a Extensão dos Programas, nos debates. Estas ações de Extensão trazidas pelo GT2 consistem na relação dos Programas com a Educação Básica, através de propostas de melhorias para este nível de ensino, a produção de material didático e a própria formação continuada dos seus profissionais, a qual deve ser não só de educadores, mas também de pesquisadores, tendo em vista o processo formativo de problemas voltados a sociedade e a cidadania. O GT1 é o único que trata, em relação à Extensão, sobre a questão financeira dos Programas, visando a autonomia na captação de recursos, através da cooperação com outros setores, como o programa citado no grupo, o Future-se<sup>22</sup> que tem em vista o empreendedorismo nas

---

<sup>21</sup>A Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial -EMBRAPII consiste em uma organização vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologias e Inovações - MCTI. Tem como objetivo a promoção de projetos de pesquisa empresariais, para o desenvolvimento e inovação do setor industrial, através da colaboração com instituições de pesquisa. Sua contribuição social está voltada a produzir impactos econômicos, através da tecnologia e inovação da indústria do país (Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação, 2020).

<sup>22</sup>O programa Future-se foi lançado em 17 de julho, de 2019, tendo como objetivo aumentar a autonomia financeira das instituições de Educação superior federais. Os pontos principais do programa estão ligados a

Universidades. No tocante às concepções relacionadas a Extensão, discutidas nos GTs, o GT2 e GT5 apontam que a Extensão da pós-graduação tensiona na contribuição no desenvolvimento dos processos educacionais, institucionais, empresariais, industriais e dos sistemas públicos, privados e do terceiro setor, através de pesquisa e intervenções sociais.

Perante as informações identificadas sobre como foi refletida a questão da Inserção Social dos Programas de pós-graduação, em Educação, em relação à Extensão, nos grupos de Trabalho do FORPREd, podemos analisar que as suas ações, concepções, ou/e objetivos se destacam na ênfase sobre a cooperação com o setor produtivo da sociedade, como as empresas e indústrias, seja através de estágios ou da produção do conhecimento destinado a contribuir com essas instituições. Apesar do fórum ser da área de Educação, é algo a se refletir sobre a maioria dos debates ter como eixo principal de Extensão a colaboração com as empresas, em particular do setor industrial, que detém a tendência maior de abertura as outras grandes áreas de conhecimento, no qual a Ciências Humanas e, neste caso, a Educação, possui uma certa dificuldade em estabelecer tais colaborações e adentrar nesses espaços; diferente das engenharias, por exemplo. Constata-se que existe uma ausência da diversidade de ações de Extensão, dos programas da área de Educação, considerando que os membros, como coordenadores e vice coordenadores dos programas, apenas apontam essa relação entre a pós-graduação e a Educação Básica, essencialmente na formação continuada, na formação para própria pesquisa e na produção de material didático.

Wassem (2014), Nascimento (2016) e Kawamura (2019) citam que as ações de Inserção Social dos Programas de pós-graduação referem-se a questões de infraestrutura. Abaixo são apontadas que reflexões sobre esta questão foram debatidas no fórum, na área de Educação.

**Quadro 20**– Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Infraestrutura

<b>Grupos de Trabalho (GT)</b>	<b>Infraestrutura</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	- Obtenção de fomento, entre autoridades federais (União/MEC) e Instituições Federais de Educação Superior (IFES)
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	- Políticas de formação continuada que ofereçam condições de estudo para aqueles inseridos na educação básica - Políticas educacionais que minimizem a precarização

---

iniciativa de captação de recursos próprios para a pesquisa, empreendedorismo e internacionalização (Ministério da Educação, 2019).

	- Recompôr o orçamento destinado à pesquisa
<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	- Demonstrar a captação de recursos financeiros para suporte às atividades de pesquisa
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	- Não encontrado
<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	-Os programas captem recursos para seu financiamento através de relação com empresas e indústrias - Bolsas captadas de fontes que não sejam cotas institucionais da CAPES, CNPq e FAPs - Captação de recursos financeiros para às atividades de pesquisa (agências de fomento, empresas, editais) - Ganhos financeiros gerados pela parceria de transferir conhecimento para empresas públicas ou privadas - Criação efetiva de emprego e renda

Fonte: Elaboração Própria 2023

Sobre as concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social no que diz respeito a questões de Infraestrutura debatidas nos GTs do FORPREd Nacional (2020), constatou-se que essa temática permeou a maioria das discussões entre os coordenadores e vice coordenadores dos Programas de pós-graduação, em Educação que participaram dos GTs, considerando que apenas no GT4 – “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos” houve ausência de reflexões envolvendo o assunto da infraestrutura. A carência de reflexões sobre a questão de infraestrutura neste grupo, em particular, que tem no centro de suas argumentações a criação e publicação de periódicos, nos faz examinar se são desconsideradas ou não possuem destaque adequado, quando se pergunta se os programas possuem recursos físicos, financeiros ou estruturais adequados para criar e manter um periódico funcionando e para realizar determinados tipos de pesquisa que se adequem a determinadas exigências e processos para poder realizar publicações. Não foram identificadas concepções sobre a infraestrutura, mas algumas ações em que as conversas nos grupos de trabalho destacaram o financiamento e a obtenção de recursos financeiros. No GT2 - “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa), GT3 - “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” e no GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto” são expressas, nas discussões, a captação de recursos destinados à pesquisa, no que se refere a questão de infraestrutura dos Programas. Os GT1 - “Redefinição das áreas de avaliação” e o GT5 especificam estas formas de fomento e captação de recursos, sendo pela colaboração com entidades Federais e Instituições de Ensino Superior Federais, cooperação com as indústrias, empresas e bolsas de estudo que não sejam provenientes dos órgãos de fomento da pós-graduação destinados a pesquisa, como a CAPES e o Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. O GT2 configurou-se como o único grupo de trabalho, em que os debates de infraestrutura, trataram sobre políticas de formação continuada e que visavam a diminuição da precarização educacional.

Ante o exposto inferimos, sobre as concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social, acerca da temática da Infraestrutura debatidos nos GTs, do FORPREd Nacional (2020) que elas, em sua maioria, voltam-se ao financiamento e a obtenção de recursos, através da colaboração com empresas, indústrias e com a própria instituição de ensino, como as bolsas, entretanto sendo aquelas fora do âmbito acadêmico da pós-graduação como as financiadas pela CAPES e CNPq. Isto demonstra que os recursos financeiros dos Programas são basilares e interferem diretamente na sua infraestrutura e, assim, na sua oferta, no acesso ao conhecimento, na qualidade do ensino e na própria produção. É preciso refletir que apesar de se tratar de discussões do fórum, na área de educação, a maioria dos GTs trouxe que o financiamento se dá, através da colaboração com as empresas e indústrias, nas quais, na grande área de avaliação das Ciências Humanas e, especificamente, da Educação, possuem menor abertura na obtenção de recursos financeiros, para fomento da pesquisa, em comparação com as outras grandes áreas. Poucos trouxeram a questão da infraestrutura voltada para a diminuição da precarização e na formação continuada de professores, tendo como objetivo oferecer condições de estudo para os profissionais da Educação Básica na pós-graduação. Isto demonstra que o alcance de fomento da pesquisa possui um destaque sobre o recurso que visa gerar um retorno para os setores da sociedade, em produtos ou em formação humana destinada às empresas, como enfatizados nos debates sobre a colaboração com as empresas e indústrias, havendo, assim, a necessidade de ampliar esta parceria com diferentes setores sociais, para além destes de mercado e da economia, mas a questões sociais que possam integrar o âmbito educacional.

Maccari (2008), Nascimento (2016), Santo (2015) e Abreu (2020) trazem como ações de Inserção Social ou suas concepções voltadas a expansão do acesso dos Programas de pós-graduação. Abaixo são apontadas algumas questões que permearam essa temática discutidas no âmbito do FOPREd.

**Quadro 21**– Concepções, objetivos e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Expansão do acesso

<b>Grupos de Trabalho (GT)</b>	<b>Expansão do acesso</b>
<b>GT1 - Redefinição das áreas de avaliação</b>	- Engajamento regional
<b>GT2 - Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	- Ampliação do acesso e da qualidade da Educação
<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o</b>	- Estudantes que realizaram mobilidade

<b>modelo multidimensional</b>	acadêmica
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	- Não encontrado
<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	- Não encontrado

Fonte: Elaboração Própria 2023

No GT4 – “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos” e GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto” não foram identificados, nos debates promovidos pelos grupos de trabalho do FORPREd Nacional (2020), ações, objetivos ou concepções sobre a Inserção Social acerca da Expansão do acesso à pós-graduação *stricto sensu*. O que se configura como algo a ser refletido diante da temática em foco, das discussões dos dois grupos de trabalho, no qual por um lado o GT4 versa sobre a difusão do conhecimento, através das publicações, o que é uma das formas de se pensar na ampliação do acesso ao conhecimento desta etapa do ensino superior e assim de expandir o acesso a pós-graduação; por outro lado expandir este acesso através de recursos financeiros como o tema em debate do GT5. No tocante às concepções e objetivos foram identificados no GT2 – “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa) que a expansão do acesso se refere a ampliar o acesso e a qualidade da Educação, sobretudo, através do engajamento regional como apontado pelo GT1 – “Redefinição das áreas de avaliação”. Das ações do crescimento de acesso aos Programas de pós-graduação em Educação, os membros do GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” destacaram a mobilidade acadêmica realizada pelos estudantes.

Perante isto, podemos inferir que a Inserção Social, no tocante da Expansão de Acesso no FORPREd Nacional (2020) constituiu-se em uma temática pouco discutida entre os GTs e que suas ações e objetivos se voltam, em sua maioria, no crescimento do acesso, através da aproximação com a regiões e na mobilidade dos discentes, particularmente daqueles que são provenientes das localidades interioranas. Podemos analisar que estas discussões debatidas pelos membros dos GTs visam um eixo fundamental, no que se refere a ampliação das possibilidades de ingressar na pós-graduação, como a maior interação com as regiões, o que acaba refletindo nos interiores que, muitas vezes, não possuem Universidades e/ou não ofertam Programas de pós graduação. Diante disto, a mobilidade acadêmica é um destaque a ser refletido sobre a expansão do acesso, considerando que o descolamento para estudar é uma das dificuldades pela quais os alunos, tanto da Educação Básica, como do ensino superior, enfrentam para poder acessar o ensino e o conhecimento e, assim também acontece na própria pós-graduação, sendo que esta questão afeta a possibilidade de entrada e de permanência dos

discentes nos Programas. Em vista disso, podemos considerar que os debates que os GTs do fórum expressam sobre a Expansão de Acesso, na pós-graduação, o engajamento com as regiões através da mobilidade acadêmica, sobretudo das localidades interioranas, é perceptível a ausência de discussões no que diz respeito a questão financeira desse acesso à pós-graduação. É imprescindível levar em conta a dificuldade de mobilidade acadêmica dos discentes que, muitas vezes, carecem de aportes financeiros para arcar com determinados custos e sua formação, mesmo sendo discentes em Programas ofertados em IES públicas e gratuitas, pois nem todos possuem condições econômicas favoráveis.

Silva (2020) e Braz (2014) refletem a Inserção Social dos Programas de pós-graduação como um quesito de avaliação, e que a sua concepção é ampla, assim como suas ações, neste caso sendo difícil elencar ou descrever sobre o que os programas apontam sobre este critério avaliativo. No quadro a seguir são demonstradas as discussões, sobre a Inserção Social, propriamente dita, entre os coordenadores e vice coordenadores dos Programas de pós graduação, em Educação, que participaram dos debates no FOPREd.

**Quadro 22**– Concepções, objetivos, e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020): Inserção Social

<b>Grupos de Trabalho (GT)</b>	<b>Inserção Social</b>
<b>GT1- Redefinição das áreas de avaliação</b>	- Cita o termo Impacto na Sociedade como dimensão de avaliação dos PPGs
<b>GT2- Avaliação de impacto (definição de indicadores e avaliação por comissão externa)</b>	- Cita o termo Impacto Social como categoria de avaliação dos PPGs - A pós-graduação tem uma responsabilidade social - Melhoria das condições dos aspectos sociais, culturais e de inovação da produção intelectual - Verificação da presença do impacto da produção científica e formação na e sobre a sociedade. - O Impacto social no contexto dos PPGs e suas contribuições para o desenvolvimento social do país - Impactos estão relacionados com a própria natureza, localidade e especificidade de cada instituição acadêmica - Um conjunto de ações que produzam consequências relevantes em seu próprio contexto - Acolhimento dos quadros discentes no âmbito profissional, científico ou cultural, como forma de Inserção Social
<b>GT3-Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional</b>	- Pesquisa aplicada à sociedade que gere melhoria da qualidade de vida da população e impacto em segmentos da sociedade, mercados e organizações - Contribuição não seja apenas um artigo (paper), mas solução de problema demandado pela sociedade, como uma política pública
<b>GT4- Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos</b>	- Não encontrado

<b>GT5-Resultados financeiros como indicador de impacto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa aplicada à sociedade que gere melhoria da qualidade de vida da população e impacto na sociedade, mercados ou organizações</li> <li>- Inovações Sociais geradas pela Pesquisa e Formação do PPG, que geraram transformações da realidade social, e melhoria da qualidade de vida</li> </ul>
---	--

**Fonte:** Elaboração Própria 2023.

Diante dos dados acima podemos refletir que o único GT do FORPREd Nacional (2020) que não trouxe nenhuma discussão a respeito da Inserção Social dos Programas de pós-graduação, em Educação, foi o GT4 - “Indicadores únicos para todas as áreas/Extinção do Qualis periódicos” e o Grupo que mais trouxe debates sobre a Inserção Social, foi o GT2 - “Avaliação de impacto” (definição de indicadores e avaliação por comissão externa), principalmente pela questão do próprio impacto da produção na pós-graduação sendo um dos termos enfatizados no que diz respeito a Inserção Social evidenciando os itens apresentados nas Fichas de Avaliação dos Programas. Nas discussões do GT1 – “Redefinições das áreas de avaliação”, a Inserção Social foi concebida apenas como um quesito avaliativo dos Programas de pós-graduação. No GT2, a Inserção Social também é concebida como um quesito avaliativo, mas traz alguns direcionamentos em que são apresentados alguns de seus objetivos, em que a pós graduação tem uma responsabilidade social e, assim, deve contribuir com a melhoria social do país e do seu próprio contexto, através da produção intelectual e formação. São enfatizadas condições sociais, culturais e os impactos da produção e formação gerados. No GT3 – “Conflitos no entendimento do que seja o modelo multidimensional” e no GT5 – “Resultados financeiros como indicador de impacto” é identificada a mesma concepção de Inserção Social, sendo aquela pesquisa aplicada à sociedade, que possa gerar melhoria nas condições de vida da população e impacto social e que estes impactos sejam em diferentes setores da sociedade, do mercado e organizações. Apesar de conceber dessa maneira, os membros que participaram dos dois GTs, em seus debates nortearam direcionamentos centrais distintos, mas que são complementares; no GT3 é esclarecido que as ações de Inserção Social dos Programas não podem se restringir apenas a produção em si, como um artigo, mas na concentração desta produção na solução de determinados problemas sociais. No GT5 a Inserção Social é discutida acerca da inovação. Esta inovação diz respeito aquela que é gerada, através da produção do conhecimento e da formação, de forma que possa promover transformações sociais e melhorias das condições de vida, de forma inovadora. Este caráter inovador enfatizados neste grupo de trabalho deve ser refletido diante da discussão

mais ampla debatido no GT, de que para indicar o Impacto Social de um Programa sejam considerados, de forma mais enfática, os resultados financeiros da pesquisa gerados como um processo de inovação.

Perante o exposto podemos inferir que as concepções, objetivos e ações de Inserção Social debatidas no FORPREd Nacional (2020) pelos coordenadores e vice coordenadores dos Programas de pós-graduação, no país, conceberam a Inserção Social como um quesito avaliativo em que seus objetivos possuem ênfase no impacto gerado pela e através da produção científica, da pesquisa e formação, tendo em vista o desenvolvimento de diferentes setores da sociedade tanto sociais, culturais como econômicos, através da produção inovadora, na busca de soluções para os problemas demandados socialmente e na transformação visando a melhoria das condições de vida da população. Acerca das ações para o atendimento a este quesito avaliativo nos programas de pós-graduação pouco foi descrito ou esclarecido. Assim, inferimos a existência de lacunas nas reflexões que visam elencar ou descrever algumas ações de Inserção Social dos Programas, sendo uma questão subjetiva nas discussões nos grupos de trabalho do FORPREd Nacional (2020).

#### **4 A INSERÇÃO SOCIAL NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – POSEDUC**

Este capítulo está dividido em quatro seções, e tem como objetivo trazer a análise de como o programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação na modalidade de mestrado acadêmico ofertado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN (POSEDUC/UERN) vem concebendo e realizando ações ao longo do seu funcionamento de 2012-2020 sobre a Inserção Social de seu programa. Para isto, o capítulo inicialmente traz sobre o processo de implementação do POSEDUC, seus objetivos e como está organizado, em seguida são refletidos sobre o processo de expansão do programa, e sua contribuição no contexto local e Nacional, análise dos resultados avaliativos do programa nos últimos três ciclos avaliativos, e por fim a análise das concepções, ações e/ou objetivos do programa voltados a sua Inserção Social.

##### **4.1 A implementação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte<sup>23</sup> (UERN), instituição de Ensino Superior de natureza pública gratuita e estadual, de autonomia didático-científica administrativa, mantida pela Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), exerce, de modo indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019). Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da UERN (2016), a instituição foi criada em 1968 pela Lei Municipal n° 20/68 como Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), consolidada, no que diz respeito à sua infraestrutura, com a criação do *Campus Central*, Zona Leste da cidade de Mossoró<sup>24</sup>, no ano de 1974.

Segundo Soares (2021), a maior participação da instituição junto a sociedade se deu, através do seu processo de estadualização, no qual foi permeada, em grande parte, pela mobilização de discentes, docentes e algumas figuras políticas do Rio Grande do Norte. Essas manifestações foram realizadas em prol da universidade pública e gratuita e da estadualização da URRN. À frente dessas mobilizações estava o reitor da instituição, na época, Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas.

Antes da estadualização, como universidade municipal, o ensino era pago e não havia um corpo docente profissionalizado; estadualizada, o ensino se tornou gratuito, acessível aos cidadãos potiguares. Posterior a esse acontecimento, a instituição escolar adquiriu autonomia didático-científica para expedir seus diplomas, antes competência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (Soares, 2021, p. 61).

A UERN, antes do seu processo de estadualização, funcionava como uma universidade municipal denominada URRN - Universidade Regional do Rio Grande do Norte, nesse período, em âmbito privado e o corpo docente não possuía uma formação adequada. É possível refletir que, nessa época, apesar de funcionar na cidade de Mossoró e ser um marco importante para expandir o ensino superior no Rio Grande do Norte, o acesso a este nível de ensino era elitizado e poucos tinham acesso e condições para ingressar na instituição. O ensino também precisava avançar na qualificação da mão de obra, visto que havia uma carência na formação dos docentes. Ao se tornar uma Universidade estadual, a UERN torna-se pública e gratuita, ficando acessível às camadas mais populares da população e

---

<sup>23</sup>O Estado do Rio Grande do Norte está situado na Região Nordeste do país e a capital é Natal. Possui uma população estimada em mais de 3,5 milhões de habitantes e, na educação, detém de 447.692 alunos matriculados no ensino fundamental e 134.147 no ensino médio (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021a).

<sup>24</sup>Mossoró é um município brasileiro, localizado no interior do estado do Rio Grande do Norte, possui uma população estimada de 303.792 habitantes, o segundo município mais populoso do Estado do Rio Grande do Norte, tendo um número inferior apenas ao da capital Natal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021b).

democratizando o acesso ao ensino superior, além de também efetivar a qualidade dos seus profissionais, através da entrada de docentes na Universidade, por meio de concursos públicos.

No ano de 1987, no dia 8 de janeiro, a URRN é estadualizada, através da Lei Estadual nº 5.546. Em 1993 ela é oficialmente reconhecida pelo Conselho Federal de Educação, em seguida, no ano de 1999 a Universidade Regional do Rio Grande do Norte passou a ser denominada Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Soares, 2021).

Diante deste contexto que permeou o processo de institucionalização da UERN, atualmente, a instituição visa seu processo de consolidação e expansão, sendo uma das universidades que mais contribuem na democratização do acesso ao ensino superior, no estado do RN e do município de Mossoró. Atualmente, em sua estrutura, a UERN é formada pelo *Campus* Central, em Mossoró, e cinco *Campi* Avançados, a saber: Assú, Pau dos Ferros, Patu, Natal e Caicó (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016). Quanto a pós-graduação *stricto sensu*, hoje, a instituição possui Programas de mestrado, doutorado e mestrado profissional, em diferentes áreas de conhecimento nos seus polos.

A pós-graduação *stricto sensu* é responsável por titular mestres e doutores e possibilitar o seu aprimoramento, através do pós-doutorado, visto que o pós-doutoramento é “[...] um item extra na carreira acadêmica e atua como processo de atualização e incremento de conhecimento, por meio de socialização e contato com a *mainstream* da ciência” (Castro; Porto; Kannebley Júnior, 2013, p. 773, grifo do autor). Nas diferentes áreas, a pós-graduação *stricto sensu* visa contribuir no crescimento social, econômico, científico e tecnológico do país, atualmente composta por Programas que ofertam cursos acadêmicos e profissionais<sup>25</sup> de mestrado e doutorado, distintos entre si pelas suas proposições formativas. A UERN, de 2007 a 2017, implementou 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, em 18 Programas (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016).

A universidade localizada em Mossoró oferta 16 programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais 11 são cursos apenas de mestrado acadêmico (Ciência da Computação; Ciências Naturais; Saúde e Sociedade; Educação; Ciências Sociais e Humanas; Serviço Social e Direitos Sociais; Economia; Geografia; Ensino; Ciências da Linguagem; Ensino de Biologia), 3 são de mestrado e doutorado (Física; Bioquímica e Biologia Molecular; Ciências

---

<sup>25</sup>A Portaria nº 389, de 2017, institui as modalidades de mestrado e doutorado profissional, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista o estreitamento das relações entre as Universidades e o setor produtivo, contribuindo para o aumento da produtividade e da competitividade de empresas e organizações públicas e privadas (Brasil, 2017a).

Fisiológicas) e 2 de mestrado profissional (Letras; Ensino de História) (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022b). Diante da oferta dos Programas da UERN, em Mossoró, podemos destacar que a maioria dos cursos são na modalidade de mestrado acadêmico e que poucos são os que ofertam o mestrado e o doutorado, sendo que nenhum é da grande área das Ciências Humanas, sinalizando o caminho do desenvolvimento de cursos de doutorado na instituição futuramente.

De acordo com o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (1997) o processo de implementação da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, na UERN, inicia-se a partir do ano de 1997, no período em que ainda é denominada como Universidade Regional do Rio Grande do Norte - URRN. Nesse período, a Universidade já se encontrava estadualizada e oficialmente reconhecida pelo Conselho Federal, em que culminou para a abertura de debates e iniciativas da proposta da entrada dos Programas de pós-graduação na instituição.

Estas primeiras iniciativas de implementação da pós-graduação na Universidade deram-se, sobretudo, através da resolução nº 18-97, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CONSEPE, no qual instituiu normas para os cursos na URRN (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, 1997). Nessa resolução são destacadas as atribuições do Programa de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* que a Universidade pretende implementar, com propostas sobre sua organização política, estrutural e pedagógica ainda a serem aprovadas, como destaca o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (1997, p. 3): “Art. 8º - Emitido parecer favorável à criação do curso de pós-graduação pelo CONSEPE e obtida sua aprovação pelo CONSUNI, o diretor da Unidade de Ensino a qual o mesmo está vinculado solicitará ao Reitor a oficialização do coordenador e vice coordenador do curso [...]”.

Podemos perceber que o processo de implementação da pós-graduação na UERN, na época ainda URRN, provém de debates e reflexões que incentivam a participação, assim como foi o processo de estadualização da Universidade, em busca da universidade gratuita, tendo em vista que o impulsionamento da proposta dos cursos de pós-graduação partem dos Conselhos dentro da universidade, precisamente do CONSEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e do CONSUNI - Conselho Universitário.

Estes dois Conselhos são provenientes da FUERN - Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Essa Fundação tem como propósito, fortalecer a UERN no seu caráter cultural, educacional, como uma instituição de pesquisa e extensão e visa auxiliar acerca de questões econômicas e sociais, de forma a contribuir com seu desenvolvimento e manutenção (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2023b).

De acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (2023), o primeiro Programa de pós-graduação *stricto sensu*, em funcionamento da UERN, foi o Programa de Desenvolvimento e Meio Ambiente, na área de avaliação Interdisciplinar na modalidade de mestrado acadêmico, ofertado em Mossoró, no ano de 2001, com 24 discentes matriculados. Nesse cenário dos Programas de mestrado acadêmico da UERN está a pós-graduação em Educação, no qual sua oferta ocorre apenas no *Campus* Central, em Mossoró, na modalidade de mestrado. Esse Programa, na área de educação, é implementado na UERN anos depois que alguns Programas em outras áreas já se encontravam funcionando na universidade.

De acordo com o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (2010), somente a partir do ano de 2010, através da Resolução nº 22/2010, o CONSEPE cria o curso de mestrado acadêmico, em Educação, na UERN, vinculado à Faculdade de Educação, visando atender a necessidade de estimular a pós-graduação *stricto sensu* na instituição. O Regimento Interno da UERN (2010) aponta que o seu Programa de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, na modalidade de mestrado acadêmico teve início em 2011, no qual o Departamento de Educação seria responsável pelo seu funcionamento.

Em sua estrutura o Programa é organizado em apenas uma área de concentração, na qual podem ser acrescentadas novas: “O Programa será estruturado inicialmente em uma área de concentração: Educação, com foco no estudo dos processos formativos em contextos locais, podendo ser criadas novas áreas [...]” (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2010, p. 2). Nessa perspectiva, é possível observar que, desde o início da estrutura organizacional e curricular do programa, a ênfase do curso ofertado na UERN, na área de Educação, está voltada ao incentivo da relação e desenvolvimento da pesquisa, formação e ensino com vistas para a realidade do contexto que a instituição está situada, ou seja, com destaque sobretudo para suas necessidades locais.

O programa de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, da UERN possui uma área de concentração e três linhas de pesquisa. Sobre sua área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais, ela não se restringe aos contextos locais apenas no sentido geográfico, mas das diferentes dimensões que estão presentes em uma determinada realidade: “Os contextos locais não se circunscrevem apenas ao local, enquanto espaço geográfico de uma cidade, por exemplo, mas são referências que podem variar em suas escalas. Dessa forma, os contextos locais podem referir-se ao que particularizam as cidades, as regiões, o país.” (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2023). Nesse sentido, é evidenciado a preocupação do POSEDUC em desenvolver sua pesquisa, através das

realidades locais, dos contextos que a permeiam e suas particularidades, porém também é refletida a necessidade de ampliar o conhecimento produzido no Programa, para além das perspectivas e necessidades da própria cidade, região ou/e país que ele está sendo ofertado.

De acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (2023), o Programa está organizado em três linhas de pesquisa, sendo elas: Formação Humana; Docência e Currículo; Políticas e Gestão da Educação e Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

A linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, visa relacionar as pesquisas a respeito da formação e a prática docente na Educação Básica, no ensino superior e em outros espaços que requerem práticas formativas. Na linha de Políticas e Gestão da Educação, busca realizar estudos sobre políticas da Educação tanto nacional, como estadual e municipal, da educação básica ao ensino superior e concentra suas pesquisas na gestão das instituições de ensino. A respeito da linha de Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão sua ênfase está ligada nas práticas educacionais relacionadas a diversidade dos sujeitos e sua principal característica está em seus objetos de análise, nos quais são a identidade, a memória e a educação inclusiva (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2023).

O programa de pós-graduação em Educação (POSEDUC), no nível de mestrado, em um dos seus objetivos apontados no regimento, visa melhorar a qualidade da formação, do ensino e da pesquisa, enfatizando a relação do conhecimento produzido voltado à Educação Básica e, principalmente, ao âmbito local em que a IES de ensino estão situadas.

I. formar pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino e pesquisa no campo da Educação [...] II. desenvolver pesquisas centradas em objetos relacionados à área da Educação, focalizando os processos formativos que se desenvolvem principalmente na escola pública [...] III. contribuir com a produção de conhecimento sistematizado sobre fenômenos educativos e educacionais e o desenvolvimento da educação formal na região em que a UERN está localizada, de modo que venha assegurar uma formação acadêmica capaz de elevar a qualidade dos serviços prestados pelos sistemas de ensino[...]estabelecer intercâmbios de cooperação com outras instituições educacionais em nível local, regional, nacional e internacional, que visem a contribuir para o estudo das dificuldades envolvidas na produção do conhecimento na área de Educação [...] (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2010, p. 2).

A preocupação em desenvolver relações com diferentes instituições de ensino, por meio da cooperação, tanto em nível local quanto internacional, bem como contribuir com o estudo das dificuldades enfrentadas pela área, são propósitos que o Programa pretende

alcançar. Mesmo que os objetivos trazidos pelo POSEDUC, em seu regimento interno, não tragam diretamente algo a respeito da Inserção Social e os impactos sociais que o Programa pretende conseguir, podemos identificar algumas pistas sobre as suas perspectivas de Inserção Social. Podemos observar que no seu II objetivo, o POSEDUC apresenta a necessidade de realizar pesquisas que se voltem para o desenvolvimento do espaço da escola pública, nesse sentido, de forma indireta, refletimos que esse objetivo traçado em seu regimento interno traz indícios de proposições de Inserção Social no Programa, através da Extensão (Gheno, 2019; Barbosa 2021), por meio da aproximação da pós-graduação com a Educação Básica. Outro indício está no objetivo sobre a cooperação do Programa com outras instituições de ensino, como traz Silva (2012), através da Extensão como Inserção Social. Neste sentido também podemos observar a meta do Programa que visa o intercâmbio e cooperação com instituições de ensino internacionais, no qual a Inserção Social está ligada a Internacionalização (Santo, 2015; Martins Neto, 2017).

No que se refere à responsabilidade social da Universidade, convém enfatizar a relação mais próxima do cotidiano, às produções e a importância dos contextos locais, que apresentam especificidades. Nessa ótica, é possível identificar que a Inserção Social é uma meta inerente ao Programa e, de certa maneira, está presente em cada um dos objetivos traçados, com vistas à qualidade do conhecimento produzido, haja vista as ações que buscam estreitar as relações entre a comunidade acadêmico-científica, os setores produtivos da sociedade, entre instituições de ensino, através da cooperação, a Educação Básica e a internacionalização, mas sobretudo, ao desenvolvimento do contexto local e regional educacionais onde está situado o Programa e a Universidade. Logo, “[...] faz-se necessário incorporar a pesquisa ao cotidiano acadêmico, como atividade que vise à produção do saber universal e que atenda às exigências sociais, inspiradas no contexto regional, com características naturais, econômicas e sociais bastante particulares” (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016, p. 21).

#### **4.2 Expansão do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Matrículas e Titulações**

A expansão da pós-graduação, em Educação, de 2007 a abril de 2019, passou de 78 para 184 o número de Programas, com um crescimento de 136%. Todavia, apesar do seu crescimento no país e nas regiões, as assimetrias desse processo de expansão permanecem e se acentuam. A região Sudeste continua concentrando 73 Programas de Educação, o maior

número ofertado no país, correspondente a 40% da pós-graduação no Brasil, na área (Brasil, 2019a).

O Documento de Área de Educação Brasil (2019a) enfatiza que as instituições de ensino superior que mais ofertam cursos de pós-graduação são as IES públicas, oferta que, em 2007, correspondia a 57% e, em 2019, cresceu para 69%. De modo específico, as IES federais apresentam relevante parcela de cursos ofertados (177), correspondendo a 43% do total, em 2019, à medida que as estaduais tiveram um crescimento elevado de 200%, em relação ao ano de 2007, com 63 cursos, correspondendo a 23% do total da oferta.

Lobo (2021) aponta que o número de pessoas com acesso ao ensino superior no país cresceu de maneira gradativa, desde a década de 1990, sobretudo devido a implementação e fortalecimento de políticas voltadas sua expansão, pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/2014 e pelo Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG. Composto pela graduação e pela pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, esse nível de Educação caracteriza-se por ser o mais elevado entre os sistemas educacionais e possuir uma responsabilidade maior acerca da construção do conhecimento, dado o pressuposto de desenvolver a sociedade.

O Programa de Pós-Graduação, em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), desde seu funcionamento, em 2012, configurou-se como um dos Programas ofertados na região Nordeste do país de expressiva expansão, visto que houve um aumento de matrículas e titulações, quanto ao número de mestres, nos últimos anos. É certo, pois, que a UERN, desde a implantação do primeiro Programa, tem contribuído para o avanço da pós-graduação no país, considerando o crescimento da sua oferta. Tecidas estas considerações, faz-se necessário refletir como esse processo de crescimento vem se desenvolvendo em uma instituição de ensino superior pública Estadual, localizada na região Nordeste do Brasil, como a UERN, que possui uma característica de influência no seu contexto local.

A UERN está localizada no semi-árido do Rio Grande do norte, em que naturalmente seu bioma predominate é a caatinga e, em uma região em que, economicamente, possui riquezas naturais, como o sal, petróleo, gás natural, reservas de minério e rochas calcárias; e, recentemente, tem incorporando a este desenvolvimento econômico a agricultura familiar e o turismo (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016). Atualmente, 16 programas de pós-graduação *stricto sensu* funcionam na UERN em Mossoró, sendo 11 de mestrado acadêmico, 3 de mestrado e doutorado acadêmico e 2 de mestrado profissional.

A tabela abaixo traz dados sobre a quantidade de matrículas realizadas nos diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados na UERN de Mossoró:

**Tabela 5**– Distribuição de discentes matriculados na pós-graduação *stricto sensu* na UERN/Mossoró 2012-2020

ANO	MESTRADO ACADÊMICO	DOUTORADO	MESTRADO PROFISSIONAL
<b>012</b>	186	0	0
<b>013</b>	210	0	0
<b>014</b>	246	2	0
<b>015</b>	249	7	90
<b>016</b>	297	8	54
<b>017</b>	329	8	91
<b>018</b>	343	5	114
<b>019</b>	377	18	86
<b>020</b>	347	19	75

Fonte: Elaboração própria, através do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (2022).

Diante dos dados acima, podemos identificar que o maior número de sua oferta se concentra nos mestrados acadêmicos, assim, conseqüentemente, de alunos ingressos na pós-graduação, contribuindo no cenário de desenvolvimento da pós-graduação regional e também nacional, levando em conta que de 2012, até 2020, um total de 2.584 (81,7%) alunos foram matriculados nos Programas de mestrado acadêmico, 67 no doutorado (2,11%) e 510 (16,1%) nos mestrados profissionais ofertados na UERN, no município de Mossoró.

É possível perceber o aumento do número de matrículas nos últimos anos de alunos ingressos nos mestrados acadêmicos da Universidade, pois, em que 2012 havia apenas 186 matrículas e, em 2020 passou a ter 347, tendo um crescimento de 16,04 %. Entretanto é preciso destacar que, apesar deste crescimento, de 2019 para 2020, houve uma queda neste número, que passou de 377, sendo o ano de maior expressão de alunos matriculados nos cursos de mestrado acadêmico da instituição, para 347, diminuindo um total de 12,5 %.

As matrículas no mestrado profissional também diminuiram nos últimos anos, em que, apesar de vir crescendo desde 2012, no mesmo período de 2019 a 2020 cai seu número de 86 para 75, diminuindo cerca de 7,8%. As matrículas no doutorado foram as únicas que neste período aumentaram. Diante disso podemos refletir que a UERN, como uma Universidade pública estadual que oferta programas de pós-graduação *stricto sensu*, em uma localidade interiorana, na Região Nordeste do país, contribui no crescimento e no atendimento a meta 14 do Plano Nacional de Educação que, como traz Santos (2021), visa aumentar a quantidade de matrículas e de titulações anualmente e na democratização a esta etapa do ensino superior. Considerando o papel das instituições estaduais, nas regiões onde o programa está localizado, a oferta de Programas de pós-graduação, na UERN, demonstra o papel das Universidades estaduais em contribuir com a expansão do acesso.

A tabela seguinte traz dados sobre a expansão da pós-graduação, na UERN, através da quantidade de titulações realizadas, em cada ano de funcionamento dos Programas no *campus* central.

**Tabela 6**– Distribuição de discentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* na UERN/Mossoró 2012-2020

ANO	MESTRADO ACADÊMICO	DOCTORADO	MESTRADO PROFISSIONAL
2012	54	0	0
2013	55	0	0
2014	85	0	0
2015	113	0	52
2016	103	0	36
2017	100	0	7
2018	161	3	31
2019	84	0	53
2020	163	4	48

**Fonte:** Elaboração própria através de dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (2022)

No que se refere às titulações dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, a UERN - Mossoró, em suas diferentes modalidades e áreas, titulou, em 918 mestres acadêmicos (79,68%) 7 doutores (0,6%) e 227 (19,7%) de mestres profissionais. Assim, seguindo as tendências das matrículas, as titulações aumentaram, entre 2012 e 2020, passando de 54 para 163, apesar de haver oscilações entre os anos. O ano que a Universidade mais titulou mestres acadêmicos se configura no mais recente, em 2020 e é possível perceber que o ano de 2019 teve um impacto negativo no aumento das titulações, em relação aos anos anteriores que

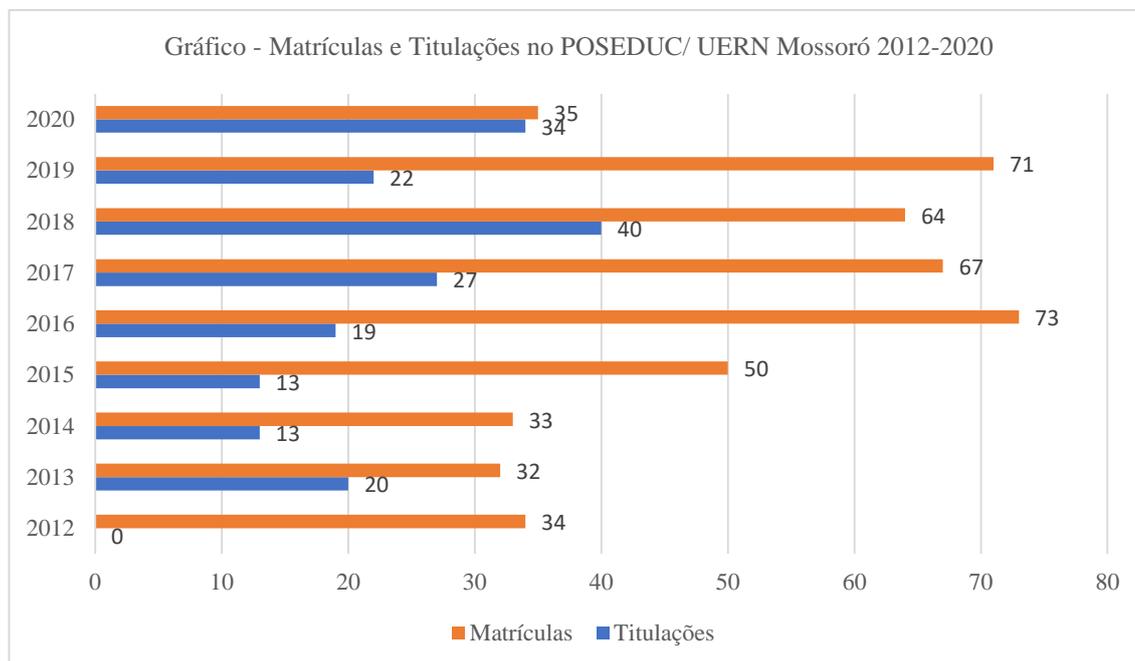
mantinham uma regularidade de pelo menos 100 titulações, desde 2015. Referente às titulações de doutores poucos dos ingressos foram titulados, tendo em vista que, entre 2012 e 2017, nenhum se titulou, mesmo havendo neste período 25 alunos matriculados. Apenas em 2018 e 2020 é que houve doutores titulados pela universidade, em Mossoró e que, em 2019, além de impactar nas titulações dos mestrados acadêmicos também teve influência nas titulações do doutorado, pois foi o ano que não teve nenhuma titulação, em nenhum dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, na UERN. Acerca do mestrado profissional, houve um crescimento das titulações, porém uma queda significativa no ano de 2017, que cresceu bastante em 2015 e que em 2019, diferente dos mestrados acadêmicos e do doutorado, foi o ano de maior número de mestres profissionais titulados pela UERN/Mossoró, sendo que no ano mais recente de 2020, diferente também do mestrado acadêmico e doutorado que cresceram mais, o número de mestres profissionais vem diminuindo. Perante estes dados podemos destacar que 2019 consistiu em um ano que teve um impacto negativo no aumento do número de titulações de mestres e doutores acadêmicos na UERN e um impacto positivo no aumento de titulações de mestres profissionais.

Diante das reflexões sobre o cenário da pós-graduação *stricto sensu* ofertado na UERN, no município de Mossoró, dos diferentes Programas, em diferentes áreas de conhecimento e modalidades, este trabalho tem como eixo principal refletir especificamente sobre o programa na área de Educação, ofertado na UERN - POSEDUC, em que o curso se dá na modalidade de mestrado acadêmico.

O programa conta com uma área de concentração: Processos Formativos em Contextos Locais, e três linhas de pesquisa, consistindo em Formação Humana, Docência e Currículo; Políticas e Gestão da Educação, e Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2023).

O gráfico abaixo demonstra este processo de desenvolvimento do programa de mestrado acadêmico na área de avaliação em Educação, na UERN.

**Gráfico 1** - Matrículas e titulações do POSEDUC/UERN, em Mossoró, na modalidade de mestrado acadêmico (2012-2020).



**Fonte:** Elaboração própria, dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (2023).

No período de 2012 a 2020 houve um total de 459 alunos matriculados (70,9%) no POSEDUC/UERN no mestrado acadêmico, na área de Educação e 188 titulações (29,05%). Perante os dados é possível perceber um crescimento das matrículas no Programa, sendo 2016 o ano do maior número de alunos ingressos com 73. No ano de 2012 início do POSEDUC havia 34 alunos matriculados e, em 2020 possuía 35, sendo possível observar que, apesar de vir se expandindo, a partir de 2017 há uma queda nesse crescimento, com exceção de 2019. No que se refere às titulações, em 2012 não há nenhuma, o que se justifica devido a ser o primeiro ano de funcionamento do Programa, seguindo-se de um crescimento das titulações, entretanto há oscilações, em 2013 o POSEDUC titulou 20 mestres em Educação, em 2020 este número consistiu em 34 titulações. O ano de menor número de titulações do Programa de pós-graduação na UERN deu-se em 2014 e 2015 com 13 titulações. O ano de 2020 consistiu em que a quantidade de titulações foi mais próxima da quantidade de matrículas, sendo um fator importante na manutenção e consolidação do Programa.

Diante dos dados apresentados podemos perceber que de 2012 a 2020 a UERN, no município de Mossoró, teve 2.584 alunos matriculados nos programas de mestrado acadêmico, em diferentes áreas de avaliação e, durante esse período, 459 matrículas foram na área de avaliação de Educação, correspondendo a 17,76 % da quantidade de alunos matriculados. No que se refere às titulações, entre 2012 e 2020, a UERN Mossoró foi

responsável por titular um total de 918 mestres acadêmicos, no qual 188 titulações correspondem a discentes titulados no POSEDUC, sendo 20,47%. Perante essas informações fica evidente que, apesar da pós-graduação na modalidade de mestrado acadêmico, na UERN, em Mossoró vir expandido sua oferta, ainda são considerados uma parcela pequena de matrículas quando nos debruçamos em analisar esses números no Programa de mestrado acadêmico em Educação, sendo uma necessidade ampliar sua oferta nos próximos anos, considerando que menos de 20% das matrículas no mestrado acadêmico ofertado na Universidade são voltadas aos Programas da área de Educação. Isso traz reflexões sobretudo em como está sendo organizada a distribuição de oferta dos Programas, entre as áreas de avaliação e, na existência de desigualdade entre as áreas, dentro de uma mesma instituição, ou seja, em uma supervalorização de uma, em detrimento de outra. No que diz respeito às titulações essa quantidade é ainda menor, sendo mais latente a desigualdade existente entre os Programas ofertados em uma mesma Universidade, e das suas áreas de avaliação, em que a área de Educação representa ainda uma pequena parcela responsável pela titulação de mestres, na UERN, em Mossoró. Jezine e Ferreira (2016) postulam que a área de Educação, apesar de apresentar uma ampliação, enfrenta alguns desafios em seu processo de expansão, principalmente das desigualdades entre as regiões e as áreas de conhecimento.

Perante o exposto, a UERN traz diretrizes planejadas como objetivos para o desenvolvimento dos seus Programas de pós-graduação *stricto sensu*, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, por meio de metas que possam serem alcançadas, até 2026 sendo elas:

- [...] I. Ampliação qualitativa e quantitativa dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo todas as áreas do conhecimento no âmbito da Instituição.
- [...] II. Viabilização da oferta regular e permanente de cursos de pós-graduação de qualidade, com foco na formação profissional continuada [...] e nas demandas da dinâmica inerente às profissões [...]
- III. Aperfeiçoamento da política de capacitação do pessoal docente e técnico em nível de pós-graduação [...]
- IV. Institucionalização de política de internacionalização dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. [...]
- V. Aperfeiçoamento da política de inclusão no ensino da pós-graduação, considerando a autonomia do colegiado dos cursos e dos programas (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016, p.60-61).

Diante dessas metas de curto, médio e longo prazo desenvolvidas e discutidas para desenvolver a pós-graduação *stricto sensu* ofertada na UERN, dos diferentes programas, incluindo o da área de Educação, podemos destacar a ampliação do número de Programas, maior abertura para o acesso aos cursos, foco na formação continuada e das necessidades do mercado de trabalho, aperfeiçoamento da política de capacitação do corpo docente e técnico-administrativo, institucionalização da política de internacionalização dos PPGs e o

aprimoramento da política de inclusão dos Programas. Face ao exposto refletimos que estas diretrizes trazidas no planejamento institucional da UERN, em busca de desenvolver seus Programas, enfatizam sobretudo na expansão dos PPGs e na reformulação ou/e criação de políticas sobre questões de inclusão e de internacionalização, sendo temas necessários para que a pós-graduação possa se expandir, diante das necessidades do seu contexto local, regional e internacional.

Oliveira (2022) cita que os cursos de mestrado e doutorado dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* são os principais responsáveis pela produção do conhecimento no país, sobretudo, os provenientes das Universidades e instituições públicas. Tal crescimento é decorrente do alcance dos objetivos dos planos para o ensino superior destinados à etapa da pós-graduação, especificamente da Meta 14, do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei Nº 13.005/2014 e dos Planos Nacionais de Pós-graduação - PNPGs.

Partindo desse pressuposto, no que se refere ao desenvolvimento dessa etapa do ensino superior no país, a expansão da pós-graduação se configura como um fundamento de crescimento do número de matrículas, ingressos e titulações, tendo em vista à interiorização do acesso aos Programas, sobretudo daqueles provenientes das Universidades públicas.

No campo educacional, a pós-graduação como um todo, acompanha esse crescimento, de modo que os cursos de doutorado visam sua ampliação e os cursos de mestrado objetivam ampliar a oferta nas regiões onde as demandas são elevadas e possuem poucos Programas, como aponta o Documento de Área Brasil (2019a), em que, acerca do mestrado, objetivasse ampliar a oferta em regiões com alta demanda e poucos cursos, como o Centro-Oeste, o Norte e o Nordeste do país, visando diminuir as desigualdades regionais de oferta.

#### **4.3 O POSEDUC no contexto da expansão da Pós-Graduação na UERN: Histórico e Resultados das Avaliações**

Diante do crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e, conseqüentemente da área da Educação, esta modalidade do ensino superior se expande, segundo Lobo (2021, p. 149): “Em 2008, existiam 2.567 Programas e no ano de 2018 já eram 4.291. Observa-se, pois, um aumento expressivo de 67,2% entre 2008 e 2018, na quantidade de Programas ofertados.” Neste contexto de ampliação e, assim, de oferta que vem se fortalecendo sobre os Programas no país, como citado acima, o processo de avaliação do seu desenvolvimento se configura como um aparato que aponta critérios e objetivos que devem ser alcançados pelos Programas, tendo em vista sua regulação e qualidade.

A avaliação de sistemas é comumente utilizada a partir da perspectiva dos legisladores e administradores governamentais para obter informações úteis ao planejamento e supervisão de programas de largo alcance, ao estabelecimento de políticas de regulação do sistema e à política de distribuição de recursos públicos (Dias Sobrinho, 2003, p.30).

Apesar de haver discussões sobre o caráter quantitativo do processo de avaliação dos programas de Pós-graduação no país, o sistema avaliativo dessa etapa do ensino superior é necessário para a sua regularização e verificação de funcionamento. Fundamentada pelo bom desempenho dos Programas diante da sua produção, os Programas precisam atender estas expectativas diante do que se busca desenvolver como uma pós graduação produtiva, no qual as instituições, os docentes, discentes e quadros administrativos precisam, de certo modo, prestar contas para com os órgãos regulatórios como a CAPES, responsável pela manutenção e financiamento dos Programas e para com a sociedade, no atual sistema, buscando suprir muitas vezes mais as exigências dos órgãos de financiamento e regulatórios, do que da melhoria da sociedade, no contexto em que as Universidades e pesquisadores se encontram, das suas particularidades e necessidades, ou seja de um caráter mais formativo e educacional do que do desempenho e produtividade.

Sobre isso, são apresentadas duas visões sobre a avaliação. Dias Sobrinho (2003) aponta que a avaliação pode ser vista, em duas perspectivas, no qual podem ser, até certo ponto, contraditórias, sobre sua função ou finalidade:

[...] São classificadas ora como formativas, que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade, ora como somativas, que mais frequentemente se definem como externas e finalísticas, quase sempre levando à classificação de indivíduos, grupos ou instituições (Dias Sobrinho, 2003, p. 52).

A avaliação externa realizada pela CAPES, nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, tem como característica dar maior ênfase aos resultados, nos quais o processo não ganha tanto destaque, o que acaba gerando uma desigualdade entre os Programas, as áreas de conhecimento e as Universidades, considerando que este atual sistema avaliativo motiva uma certa competitividade entre os Programas, dada a divulgação dos seus resultados a toda comunidade acadêmica e a sociedade, ter caráter classificatório, no qual estão relacionados com estes resultados o financiamento e ao reconhecimento como um Programa de excelência de padrão internacional.

Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020, p. 20, grifos dos autores) esclarecem mais sobre como este processo avaliativo promove a competitividade e as desigualdades entre os

Programas, em função do crescimento de alguns, em detrimento de outros: “Na avaliação dos Programas de Pós-graduação (PPGs) do Brasil, essa prática de **“ranqueamento”**, quando adotada, significa que, **obrigatoriamente**, alguns **PPGs terão de ser mal avaliados**, em seus quesitos, para que outros sejam bem avaliados.” Nesse cenário do sistema avaliativo dos Programas, de acordo com Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020) a divulgação dos critérios, indicadores e pesos, para a avaliação, são divulgados nos ciclos avaliativos a cada quadriênio, através das Fichas de Avaliação emitidas pelas coordenações de áreas.

De acordo com a Ficha de Avaliação CAPES Brasil (2019b, p. 13-14) Os programas precisam atingir determinados objetivos, em seus quesitos e itens: “Nota 5: conceito ‘Muito Bom’ nos três quesitos; Nota 4: no mínimo conceito ‘Bom’, nos três quesitos; Nota 3: no mínimo conceito ‘Regular’, nos três quesitos”. Perante o exposto, podemos compreender que para um Programa de pós-graduação conseguir seu conceito considerado pela CAPES de excelência correspondente a nota 5, 6 e 7, deve buscar alcançar ser avaliado no quesito 1 - Programa, 2 - Formação e 3 - Impacto na Sociedade com pelo menos “Muito Bom” nestes três quesitos de avaliação e que, para um Programa ter um conceito “Muito Bom”, em um determinado quesito de avaliação, ele deve ser avaliado como “Muito Bom” em pelo menos dois dos seus três itens. Por exemplo, mesmo que um programa, em determinado quesito avaliativo, consegue ser avaliado como “Muito Bom” em um item e “Regular” nos outros dois itens, não terá um Conceito “Muito Bom”, mas sim “Regular”, o que implica na sua Nota perante a CAPES.

Nesse contexto de avaliação e dos critérios das Fichas de Avaliação buscamos refletir como o Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na modalidade de mestrado acadêmico, POSEDUC, veio sendo avaliado ao longo do seu funcionamento, em que passou por três ciclos avaliativos. Sendo um Programa desenvolvido em uma universidade pública estadual, no semiárido do Estado do Rio Grande do Norte, o POSEDUC teve início em 2012 e se configura como o único Programa de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação na modalidade de mestrado acadêmico, ofertado em uma universidade estadual, na região Nordeste com nota 3.

De 2012 a 2020 o POSEDUC alcançou, de um total de 459 alunos matriculados, 188 discentes titulados, ao longo de seu funcionamento. No decorrer dos seus três ciclos avaliativos, o Programa continuou com Conceito CAPES 3, na Trienal de 2013, na Quadrienal de 2017 e na Quadrienal mais recente, de 2021. Entre as metas da UERN para seus Programas de pós-graduação *stricto sensu*, estão a busca de aumentar as notas de seus Programas e implementar cursos de doutorado, como apontado no seu Plano de

Desenvolvimento Institucional: “[...] Implantar 7 novos cursos de doutorado, em programas *stricto sensu*, em fase de consolidação, como Ciência da Computação, Educação [...] Elevar o conceito de todos os programas existentes na Instituição [...]” (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016, p. 61, grifo do autor). Em vista disso compreendemos que estas metas incluem o POSEDUC/UERN, por ser um dos Programas da instituição, sendo assim, tendo em seu plano buscar aumentar sua nota CAPES para o conceito 4, com a finalidade de se consolidar mais, expandir o programa e implementar o doutorado acadêmico.

Dentro de um processo de desenvolvimento dos Programas de pós-graduação são traçadas metas e ações, através de planejamentos, como algo indispensável de sua avaliação. Martins Neto (2017) aponta que o próprio sistema avaliativo influencia no planejamento, na gestão e no funcionamento das IES. Esta influência da avaliação no planejamento das ações, do ensino e funcionamento dos PPGs podem, muitas vezes, fazer os Programas perderem sua autonomia, diante das necessidades do seu contexto, para priorizar os objetivos do sistema avaliativo. Desse modo, o planejamento estratégico dos Programas busca atingir tanto as diretrizes da CAPES, como dos objetivos particulares de cada Programa. Nesse sentido, refletir sobre seus quesitos e itens, para desenvolver e planejar as ações do Programa, em busca do alcance das metas, requer discussões sobre os critérios da avaliação, considerando que para ser reconhecido com o conceito CAPES 4, o Programa precisa conseguir ser avaliado como “Bom” nos três quesitos, 1- Programa, 2 - Formação e 3 - Impacto na Sociedade.

[...] conhecer antecipadamente os critérios de avaliação, as notas de corte e os tipos de produção/estratos que se aplicam a cada CA é essencial tanto para os docentes que aspiram participar ou se manter credenciados a PPGs como para que seja possível planejar estratégias de melhoria da qualidade dos PPGs o que, por sua vez, reverte em mais recursos e oportunidades para os seus docentes (Ribeiro; Bissoli; Faria, Melhem, 2020, p. 20).

Para o estudo, nosso foco está em apenas um destes quesitos de avaliação, o de Inserção Social, atualmente na Ficha de Avaliação como Impacto na Sociedade. Por se tratar de um quesito ainda pouco discutido, entre as pesquisas, e de muitas dúvidas, entre a comunidade acadêmica, faz-se necessário refletir como um Programa com as características do POSEDUC/UERN vem sendo avaliado, ou seja, seu desempenho neste quesito e itens. O quadro abaixo traz alguns dados que foram coletados sobre os resultados de suas avaliações na Ficha de Avaliação, da Trienal, 2013 (Plataforma Sucupira, 2013), na Ficha de Avaliação Quadrienal, 2017 (Plataforma Sucupira, 2017) e na Ficha de Avaliação da Quadrienal, 2021 (Plataforma Sucupira, 2021).

**Quadro 23** - Avaliação do quesito avaliativo Inserção Social do POSEDUC/UERN 2012- 2020

<b>Ciclo Avaliativo</b>	<b>Itens de Avaliação</b>	<b>Peso</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Parecer da comissão</b>
<b>Ficha de Avaliação Trienal 2013</b>	5.1- Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55.00	Bom	Bom
	5.2 - Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Bom	
	5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15.00	Muito Bom	
<b>Ficha de Avaliação Quadrienal 2017</b>	5.1 - Inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa.	50.0	Muito Bom	Muito Bom
	5.2 - Integração e cooperação com outros Programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.0	Muito Bom	
	5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	20.0	Muito Bom	
<b>Ficha de Avaliação Quadrienal 2021</b>	3.1 - Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa.	35.0	Regular	Regular
	3.2 - Impacto econômico, social e cultural do programa.	30.0	Regular	
	3.3 - Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do Programa.	35.0	Bom	

**Fonte:** Elaboração Própria (2023)

Diante das informações do quadro acima, que traz dados sobre o Programa de mestrado acadêmico o POSEDUC-UERN, na área de avaliação em Educação, é possível perceber o seu desempenho e como o curso vem sendo avaliado, no que se refere ao atendimento dos quesitos e itens exigidos pela CAPES, atribuídos nas Fichas de Avaliação do Programa.

Perante as informações de como o programa foi avaliado, sobre o quesito avaliativo Inserção Social (Trienal 2013 e Quadrienal 2017) e Impacto na Sociedade (Quadrienal 2021), a respeito do primeiro ciclo avaliativo do Programa, na Trienal de 2013 o POSEDUC conseguiu atingir um conceito “Bom”, sobre seu impacto regional e nacional, sendo este item o de maior peso. Ele também foi avaliado como “Bom” sobre sua cooperação e relação com outros Programas para desenvolver a pós-graduação na área, a pesquisa e a formação profissional. No item com o menor peso do quesito Inserção Social, sobre a visibilidade e

divulgação do Programa, ele foi avaliado como “Muito Bom”. Estas combinações de itens fizeram o POSEDUC, na trienal 2013, atingir um conceito “Bom” pela CAPES. Isto demonstra que o Programa buscou, nesse período do seu primeiro ciclo avaliativo, atingir os critérios de Inserção Social, através da divulgação da sua atuação, o que pode ser algo que ganhou maior ênfase na avaliação diante da própria fase em que o Programa se encontrava, pois estava iniciando e se incorporando ao sistema da pós-graduação no país e ao contexto local que estava inserido, sendo importante o Programa e a Universidade buscarem esta visibilidade no cenário local e nacional.

Na Quadrienal de 2017, o POSEDUC-UERN teve uma avaliação melhor, em seus itens, pela CAPES, do seu desempenho, do que no ciclo avaliativo anterior. Houve uma diminuição no peso sobre o item referente a Inserção Social e Impacto nacional e regional, do Programa, em que o POSEDUC foi definido neste item como “Muito Bom”. A respeito do item da relação e integração com outras instituições para desenvolvimentos de pesquisas não houve mudança em seu peso e o POSEDUC, nesse item, também foi avaliado como “Muito bom”. O item sobre a visibilidade do Programa, que neste ciclo avaliativo da quadrienal 2017 teve seu peso aumentado, o desempenho do Programa, em Educação, da UERN, resultou como “Muito Bom”. Estas combinações de itens, todos tendo sido avaliados como “Muito Bom”, no quesito avaliativo Inserção Social, fez com que o POSEDUC, nesse ciclo avaliativo tivesse obtido o conceito “Muito bom”, tendo nesse quesito, sido considerada “Excelente”. Diante das informações, é possível perceber que, neste ciclo avaliativo, o Programa de mestrado acadêmico em educação da UERN começou a dar seus primeiros indícios de consolidação, diferente do processo avaliativo da Trienal 2013, em que o POSEDUC estava com pouco tempo de funcionamento. Isto favoreceu para que o Programa pudesse ter atendido melhor os critérios da Ficha de Avaliação e seus itens. Outro fator que foi de certa maneira importante para este conceito deu-se pelo aumento do peso de um item em que o Programa já estava tendo um desenvolvimento melhor no ciclo anterior, sendo o da visibilidade e transparência do curso de pós-graduação.

No que se refere ao Quadrienal de 2021, houve uma reformulação nos itens de avaliação e em seus pesos. O quesito avaliativo Inserção Social passou a ser Impacto na Sociedade, em que seus itens tinham ênfase nos impactos dos Programas. O item que nos ciclos avaliativos anteriores eram sobre a inserção e impacto regional e nacional, passou a ser sobre o impacto, inovação da produção e da natureza do Programa. Esse item diminuiu seu peso, no qual o POSEDUC obteve a definição de “Regular”, sendo o menor conceito para o que se espera ao atingir os objetivos do item. O item do quesito que antes era sobre a

integração e cooperação para realização de pesquisas com outras instituições, passou a ser sobre o impacto econômico, social e cultural, no qual não houve mudanças no seu peso. Nesse item o POSEDUC foi definido como “Regular”. E, por último, o item que antes na Trienal de 2013 e Quadrienal de 2017 se tratava da visibilidade e transparência dos Programas, passou a ser adicionado para além desta divulgação, sendo também sobre a internacionalização e inserção local, regional e nacional, no qual o POSEDUC foi aferido como “Bom”. Estas combinações de itens fizeram com que o POSEDUC, da UERN, na Quadrienal de 2021 fosse avaliado com o conceito “Regular” pela CAPES no quesito Inserção Social.

Diante desses dados refletimos que as mudanças ocorridas nos pesos e nos itens durante estes três ciclos avaliativos dos Programas de pós-graduação, em Educação, em específico no quesito de avaliação Inserção Social, atualmente Impacto na Sociedade, influenciaram, de certa maneira, negativamente, no POSEDUC, em atingir os objetivos exigidos pela CAPES contidos na Ficha de Avaliação.

É possível analisar que, entre os ciclos avaliativos do POSEDUC, o melhor conceito CAPES do Programa, sobre a Inserção Social, adveio na Quadrienal de 2017, no qual isto pode ter se dado devido ao Programa já se encontrar mais consolidado do que no seu primeiro ciclo avaliativo. Neste ciclo, o POSEDUC conseguiu ser avaliado como “Muito Bom” em todos os itens, sendo um desempenho favorável para o Programa, considerando os objetivos esperados pela CAPES.

O ciclo avaliativo em que o POSEDUC teve a maior dificuldade em atender o que estava sendo esperado pelos Programas, relativos à Inserção Social, foi o mais recente, na Quadrienal de 2021, tendo o menor conceito “Regular”, até mesmo menor do que na Trienal de 2013, primeiro ano em que o Programa passou pela avaliação e onde teve um desempenho mediano com conceito “Bom”. Isto nos faz inferir que a experiência dos Programas, na avaliação, e o Programa ter alguns anos em funcionamento, ser mais consolidado, a princípio são fatores que favorecem a qualidade do desempenho, em atingir os objetivos da CAPES, sobre os itens do quesito Inserção Social. Pois se compararmos a Trienal 2013, para a Quadrienal 2021, o desempenho do Programa, diante dos critérios, teve uma melhoria. Entretanto, o Programa ser “experiente” na avaliação da CAPES e ele já ser consolidado, não são os únicos fatores que influenciam no processo avaliativo da pós-graduação, para que os PPGs consigam alcançar os objetivos dos itens e assim um bom desempenho. Logo, apesar do POSEDUC estar mais consolidado no ciclo avaliativo da Quadrienal 2021, isto não foi suficiente para que ele tivesse melhor desempenho do que nos últimos dois ciclos anteriores de avaliação.

Diante disso, podemos destacar que a mudança de itens do quesito Inserção Social deve ter sido um dos fatores que fizeram o POSEDUC ter mais dificuldade em conseguir atingir os bons resultados, sendo que na Trienal 2013 e na Quadrienal 2017 os itens continuaram sendo os mesmos, no qual o Programa conseguiu uma continuidade sobre o trabalho que vinham realizando na Inserção Social, o que contribuiu para terem um conceito de excelência diante da avaliação CAPES.

É perceptível que na quadrienal 2021, em que seus itens foram reformulados, apenas a questão sobre a inserção local e nacional do Programa e sua visibilidade são temas presentes nos itens dos três ciclos, revelando que não houve uma compreensão sobre as ações e objetivos da Inserção Social dos Programas, pois foi a quadrienal que o POSEDUC teve o menor conceito CAPES, nesse quesito. Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020) trazem que essas mudanças nos quesitos, itens e pesos da avaliação da CAPES acabam prejudicando o desempenho dos Programas.

Essas mudanças nos indicadores, pesos e notas, a cada ciclo avaliativo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, revelam que apesar dos PPGs, muitas vezes concentrarem seus esforços para atender aos critérios e diretrizes preconizadas pelos órgãos de fomento como a CAPES, para alcançar as metas e objetos do Plano Nacional de Educação -PNE e dos Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPG, eles acabam sendo prejudicados pelo próprio sistema avaliativo que, para os autores, são realizados em um período não muito justo para os Programas, sobretudo aqueles que precisam aumentar seu desempenho face a avaliação, e de seu conceito, para garantir seu funcionamento e conseguir recursos:

[...] a publicação extemporânea de alterações em indicadores, pesos e notas de corte, associada à sua aplicação retroativa na avaliação quadrienal, tem sido uma prática comum da CAPES na última década, trazendo vários prejuízos para os PPGs, seus docentes e para a Pós-graduação brasileira (Ribeiro; Bissoli; Faria; Melhem, 2020, p. 53).

Os autores refletem que a divulgação das mudanças ocorridas em indicadores, pesos e notas de corte no processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ocorrem em um período inapropriado, fora do tempo ideal, o que prejudica os Programas no atendimento a estes critérios de avaliação e no alcance de resultados satisfatórios que, em se tratando da avaliação externa, possui uma ênfase maior sobre resultados do que sobre processos.

Esta divulgação sobre as mudanças nos indicadores de forma extemporânea, ligada a uma aplicação retroativa, ou seja, é aplicado em algo que não pode ser modificado pois já foi

realizado, faz com que os Programas se planejem para alcançar um bom desempenho na sua avaliação, com base no alcance de critérios e itens exigidos e divulgados, em ciclos anteriores. Porém, no período em que estão sendo avaliados, outros indicadores são os buscados para serem atingidos, no qual os Programas acabam sabendo apenas quando são divulgados seus critérios, ou seja, quando termina seu processo de avaliação.

Diante disto podemos refletir, que os Programas frente a esta divulgação extemporânea e aplicação retroativa do sistema de avaliação da pós-graduação, só ficam sabendo de forma mais clara e efetiva pelo que eles estão sendo avaliados, quando o processo avaliativo termina e são publicados seus resultados. Essas mudanças ocorridas nos indicadores das avaliações, sua publicação extemporânea e aplicação retroativa acabam prejudicando os programas no alcance das metas preconizadas pela CAPES, reforçando o que Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020, p. 27-28) trazem: “[...] isso deturpa a avaliação e limita quantos PPGs podem, pela sua qualidade real, receber melhores notas e conseguir, assim, o devido reconhecimento e acesso a mais oportunidades e recursos [...]”.

#### **4.4 A Inserção Social como potencial de autoavaliação para além do quantitativismo: Análise documental**

A diversidade de interesses sociais, individuais, coletivos e da subjetividade de pessoas e instituições envolvidas nos processos avaliativos faz com que seja necessário direcionar as suas concepções e práticas: “A pluralidade de modos de constituição do objeto está diretamente vinculada à complexidade da avaliação, tanto do ponto de vista das concepções, quanto das práticas.” (Dias Sobrinho, 2003, p. 135).

Tendo como propósito refletir como o POSEDUC, ao longo do seu processo avaliativo pela CAPES, entre 2012-2020, vem concebendo como Inserção Social e quais ações e/ou objetivos o Programa vem realizando como forma de Inserção Social, nos conduziram analisar as Fichas Avaliativas, em cujos documentos os Programas trazem informações sobre como eles estão se articulando, para atender os critérios avaliativos exigidos pela CAPES.

Para organizar as informações coletamos dados apenas da parte do documento em que se apresenta o quesito 3 - Impacto na Sociedade (Ficha de avaliação da Quadrienal 2021) e Inserção Social (Ficha de Avaliação Trienal 2013 e Quadrienal 2017). Nesse quesito avaliativo, nas Fichas de Avaliação, as categorias temáticas foram Internacionalização, Relacionamento e Perfil de Egressos, Disseminação do Conhecimento Científico, Extensão,

Infraestrutura, Expansão do Acesso e Inserção Social propriamente dita, sendo as unidades temáticas as ações e/ ou concepções.

#### 4.4.1 A dimensão da internacionalização do POSEDUC

O quadro abaixo traz dados sobre a Inserção Social do Programa de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, na UERN, em Mossoró, durante seu período de funcionamento, no em um cenário de avaliação - três ciclos avaliativos, em que foi possível encontrar informações sobre a Inserção Social do POSEDUC ligado a questões de internacionalização.

**Quadro 24** - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Internacionalização

Ciclo Avaliativo	Internacionalização
Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)	- O intercâmbio com instituições internacionais está anunciado, porém ainda pouco efetivado
Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)	- Não há relato de participação na organização de eventos internacionais
Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020)	- Detalhamento da política de internacionalização - O programa necessita definir ou deixar claro se sua missão e foco é sobre a Internacionalização ou não - Há ações de internacionalização, mas sem explicitar sua política. - Embora mencione a internacionalização como parte do seu escopo, o PPG atingiu o conceito FRACO, de acordo com os critérios da Área, pois há poucas evidências consistentes de atividades de internacionalização - A página na <i>web</i> do PPG não dispõe de versão em outros idiomas

Fonte: Elaboração própria 2023

Através das informações contidas nas três fichas de avaliação, dos três ciclos avaliativos da trienal 2013, quadrienal 2017 e quadrienal 2021, foi possível identificar que o POSEDUC/UERN, ao longo do funcionamento do curso de mestrado acadêmico, na área de Educação, vinha concebendo suas práticas e objetivos de Inserção Social relacionadas a internacionalização.

Na avaliação Trienal 2013, o Programa trouxe como Inserção Social, através da internacionalização, o intercâmbio com instituições estrangeiras, no qual, apesar de mencionar que isto foi uma de suas ações para atender o quesito avaliativo, necessitava ser mais concretizado. Essa demanda de efetivar as ações devem ter se dado pela própria dificuldade do Programa em desenvolver a prática da internacionalização, através de intercâmbios, tendo

em vista que o POSEDUC, nesse período avaliativo, ainda buscava se organizar e se consolidar como Programa de mestrado acadêmico de pós-graduação *stricto sensu*, em Educação, na região Nordeste, por se tratar dos seus primeiros anos de funcionamento. Buscar realizar intercâmbio com universidades internacionais, para um PPG que tem pouco tempo de funcionamento, constituiu-se como uma prática permeada de desafios, o que justifica a falta de algo concreto trazido pela comissão avaliadora.

Na ficha de avaliação da quadrienal 2017 outra ação de internacionalização, no qual o Programa concebe como Inserção Social, dá-se pela participação na organização de eventos internacionais, em que o POSEDUC não relata a realização dessa ação em seu programa. Diante disso, podemos refletir que dois fatores podem ter influenciado na ausência dessa atividade no Programa, sendo o primeiro, a possibilidade de docentes, discentes e/ou membros do quadro administrativo, como coordenadores e secretários, tenham participado de algum evento internacional entre estes anos. Porém, não na sua organização, ou na possibilidade de ter havido a participação na organização desses eventos, entretanto o Programa pode não ter sido devidamente informado, justificando, assim, uma certa falta do atendimento a esse objetivo.

Isto demonstra a importância dos docentes e discentes buscarem manter o Programa do qual fazem parte informados das suas participações em eventos, principalmente através da atualização do currículo *lattes*. Diante desses fatores, o que mais se destaca, refere-se ao fato de o Programa ter, eventualmente, seus pares participando de eventos internacionais, entretanto o que é mais valorizado, no atendimento ao que busca a avaliação, vai para além desta participação, mas sim estar presente nesses eventos de maneira mais profunda, imersiva, como no processo de organização dos eventos, e não apenas na apresentação e publicações de trabalhos.

Na ficha de avaliação da Quadrienal 2021 são identificadas outras formas de atender ao quesito Inserção Social, através das ações, concepções e/ou objetivos voltados a Internacionalização. Podemos observar que neste ciclo avaliativo as questões voltadas a internacionalização do Programa possuem ênfase sobre sua política e a necessidade de o POSEDUC realizar alguns destes ajustes. O POSEDUC, em seus objetivos, afirma ser preciso detalhar sua política de internacionalização, pois mesmo que o Programa relate que realiza suas ações, não a especifica.

Nesse cenário, o Programa deve evidenciar também qual é sua missão e foco sobre essa temática. Também podemos identificar que o Programa não disponibiliza, em outros idiomas, sua página na *web*, configurando-se em uma das ações que o POSEDUC pode

planejar para conseguir atender a esse objetivo, considerando o seu desenvolvimento acerca da Internacionalização. Considerando que as produções dos Programas de pós-graduação no país, em línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, atualmente tem bastante notoriedade para avaliar se um PPG alcança a internacionalização ou não, isto nos faz refletir que, para aqueles Programas que desejam realizar ações de internacionalização, deve ser indispensável a aproximação com a língua estrangeira, tanto no que consiste a sua produção, como na sua disseminação do conhecimento.

Ante ao exposto, podemos analisar que o POSEDUC traz algumas concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social voltados a Internacionalização, no qual se destacam, detalhar sua política de internacionalização e direcionar qual a sua missão sobre ela. Apesar de afirmar que realiza internacionalização no Programa, o PPG precisa evidenciar melhor quais são essas ações, pois nas fichas de avaliação o Programa menciona apenas a realização de intercâmbio no seu primeiro ciclo avaliativo e, mesmo assim, necessitando de maiores evidências desta atividade. Evidencia-se que o último ciclo avaliativo da quadrienal 2021 é o que apresenta mais direcionamentos para o Programa desenvolver suas ações voltadas a Internacionalização, sendo elas, o ajuste sobre sua política, detalhar seu foco diante da temática, definir se o Programa tem como prioridade ampliar a Internacionalização e acrescentar na página da *web* outros idiomas.

Diante disso, inferimos que, apesar de trazer ações de Inserção Social voltadas a Internacionalização, poucas dessas ações são elencadas, sendo relatado apenas sobre a realização de intercâmbio na Quadrienal 2013, evidenciando uma lacuna sobre o detalhamento destas ações, no ciclo avaliativo da Quadrienal 2017 e da Quadrienal 2021. Considerando esses resultados, o Programa precisa refletir, de forma mais efetiva, quais são suas ações de Internacionalização e seus objetivos, de forma que fique claro nos documentos avaliativos, para não prejudicar, de certa forma, o Programa nas próximas avaliações, tendo em vista que ele é avaliado pela ausência ou não destas ações que visam atender as exigências do quesito avaliativo Inserção Social mencionadas nas Fichas de Avaliação.

#### **4.4.2 A Dimensão do relacionamento e o perfil dos egressos do POSEDUC**

Outra forma que os programas de pós-graduação *stricto sensu* no país apresentam como Inserção Social é através do Relacionamento e Perfil dos seus egressos. O quadro abaixo busca trazer algumas informações sobre a Inserção Social do POSEDUC/UERN de 2012-2020 no que se refere a esta temática. Diante dos dados coletados podemos analisar que

o programa ainda não demonstra reconhecer o relacionamento e perfil de egressos como uma forma de Inserção Social:

**Quadro 25** - Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Relacionamento e Perfil de Egressos

<b>Ciclo Avaliativo</b>	<b>Relacionamento e perfil de Egressos</b>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)</b>	- Nada encontrado
<b>Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)</b>	- Nada encontrado
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020)</b>	- Produção dos egressos - Apesar do programa trazer a produção elaborada pelos egressos não trazem seus impactos

Fonte: Elaboração própria (2023)

Perante os dados do quadro acima, pouco foi mencionado nas Fichas de Avaliação do POSEDUC/UERN sobre o Relacionamento e Perfil dos Egressos. Na Trienal 2013, nenhuma concepção, ação e/ou objetivos de Inserção Social voltadas ao relacionamento e perfil dos egressos foi encontrada, o que se dá sobretudo pela consequência do próprio momento em que a avaliação do programa é realizada, considerando que o programa passa a funcionar em 2012, sendo o último ano em que o ciclo da avaliação Trienal coleta os dados para avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu* no país. Tendo em conta que o programa de mestrado acadêmico em educação na UERN estava em seu primeiro ano de funcionamento, com docentes matriculados, não havia a possibilidade de ter em pouco tempo antes da realização da avaliação a titulação de alguns mestres, para serem considerados egressos, e assim o programa neste processo estabelecer uma interação e vínculo com seus ex-alunos.

Na ficha de avaliação da Quadrienal 2017 também não foram encontradas concepções, ações ou objetivos de Inserção Social voltadas ao Relacionamento e Perfil dos egressos, todavia, diferente da Trienal 2013, no qual isto foi motivado de certa maneira pelo fato do POSEDUC não ter no momento da realização da avaliação ex-alunos, no ciclo de avaliação da quadrienal de 2017, isto não se aplica, se configurando em uma lacuna evidente do programa, pois apesar de ter egressos, não concebe o seu relacionamento e interação com os ex-alunos como uma forma de Inserção Social, e não apresenta ações voltadas a eles.

Esta ausência fragiliza de certa maneira a possibilidade de desenvolvimento do programa acerca da sua Inserção Social, tendo em vista que poderia ser algo que em seu

primeiro ciclo avaliativo não foi possível diante do pouco tempo e funcionamento, e no ciclo avaliativo seguinte poderia ter sido uma forma de fortalecer e melhorar estes quesitos avaliativos do programa. Verificou-se que apesar de não trazer evidências na Ficha de Avaliação sobre seus egressos no que diz respeito sua Inserção Social, não foi suficiente para impactar de forma negativa na avaliação do programa na Quadrienal 2017, pois apesar desta ausência, o POSEDUC conseguiu ser avaliado como “Muito Bom” no quesito avaliativo Inserção Social.

Apesar disto, toda via, não podemos excluir sua importância, considerando que apesar de um dado momento não influenciar na avaliação do quesito no programa, pode ser que a ausência de ações, concepções e/ou objetivos influencie no desenvolvimento do programa para além dos critérios presentes na avaliação, como na própria qualidade do ensino e formação ofertada pelo programa.

A Quadrienal 2021, consiste no único ciclo avaliativo em que foram identificadas ações, concepções, ou/e objetivos de Inserção Social relacionadas ao Relacionamento e Perfil dos Egressos do POSEDUC/UERN, em que o foco está nas produções destes ex-alunos que possam gerar impactos, ou geraram impactos. Apesar de trazer estas produções dos egressos como uma forma de Inserção Social do programa, não mencionam que tipos de impactos estas produções geram, sendo algo que o PPG precisa desenvolver de forma mais evidente.

Podemos perceber que a Inserção Social realizada pelo programa voltada ao seu Relacionamento e Perfil dos seus egressos tem se fundamentado pela produção dos seus egressos, o que na avaliação só ganha maior notoriedade se estas produções evidenciarem seus impactos. Isto faz com que os programas possuam dificuldades em relatar sobre os impactos destas produções, considerando que mensurar um impacto na sociedade, seja no setor propriamente social, econômico, educacional, cultural etc., se constitui como um processo permeado de complexidade, pois mensurar um impacto de uma produção realizada na área de educação, nas Grandes áreas das ciências humanas precisa ser mais bem dimensionado pelos próprios critérios de avaliação. Mensurar um impacto requer questões como a intencionalidade, e a temporalidade, pois muitas vezes não é algo que traz resultados imediatos, mas requer um certo tempo, e necessita de uma continuidade, em que é mais frequente na grande área das ciências humanas, diferente das grandes áreas das ciências exatas, nas engenharias, no qual em sua maioria os seus resultados são rápidos, e assim é possível gerar impacto de forma imediata e efetiva através da produção dos egressos ou de produtos através de suas pesquisas.

Inferimos que o POSEDUC na Trienal 2013 e Quadrienal 2017 não concebeu o relacionamento e perfil dos egressos como uma forma de Inserção Social, e que isso só passou a ser considerado na avaliação Quadrienal de 2021, mas com algumas fragilidades, sendo elas a falta de detalhamento destas ações, e a ênfase na produção dos egressos, em que diante do refletido consiste em um dos eixos mais complexos para realizar Inserção Social através dos egressos, tendo em vista que para o processo avaliativo, o programa precisa evidenciar os impactos gerados dessas produções, em que de certa maneira a área de educação possui uma maior dificuldade em descreve-las em comparação com outras áreas, o que pode de certa forma influenciar no resultado da avaliação do programa, sendo necessário ser refletido para não haver áreas de avaliação dos programas de pós-graduação prejudicados.

#### 4.4.3 A dimensão da disseminação do conhecimento científico

A Disseminação do Conhecimento Científico consiste em uma das formas nas quais os programas de pós-graduação *stricto sensu* no país trazem a respeito da realização de sua Inserção Social. O quadro abaixo traz algumas das concepções, ações e/ou objetivos sobre esta temática encontradas na Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN ao longo de seu funcionamento.

**Quadro 26-** Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Disseminação do conhecimento científico

Ciclo Avaliativo	Disseminação do conhecimento científico
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divulgação científica</li> <li>- Organização de eventos locais ou regionais</li> <li>- A página <i>Web</i> do Programa contém informações sobre proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção</li> <li>- Não há dissertações disponíveis no site porque se trata de programa recém-criado que ainda não realizou defesas</li> </ul>
<b>Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comitês e consultorias <i>ad hoc</i> em agências nacionais de fomento e em revistas nacionais</li> <li>- Organização de eventos locais e regionais</li> <li>- Não há relato de participação na organização de eventos nacionais.</li> <li>- A página <i>Web</i> contém informações sobre a proposta e estrutura do Programa, suas linhas e projetos de pesquisa, corpo docente, processo de seleção, entre outras.</li> <li>- As dissertações defendidas no quadriênio estão disponibilizadas na íntegra</li> <li>- O Programa não dispõe de espaço de divulgação científica e difusão do conhecimento, o que não favorece a visibilidade das produções e atividades do Programa</li> </ul>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação de docentes em comitês e assessorias a agências de fomento, editorias de periódicos</li> <li>- Participação de docentes em comissões científicas de eventos.</li> <li>- A página da <i>web</i> do PPG não apresenta informações sobre: grupos de</li> </ul>

2021(2017-2020)	pesquisa, repositórios institucionais, acervos com produtos e dados de pesquisa e transparência (atas, prestações de contas etc.).
-----------------	--

Fonte: Elaboração própria 2023

No primeiro ciclo avaliativo do POSEDUC na Trienal 2013, é mencionado a concepção sobre esta disseminação do conhecimento científico como sendo a divulgação científica, no qual apresenta algumas das ações realizadas pelo programa em que essa divulgação foi promovida por eventos a nível local, regional, e pela página na *web* do programa contendo suas informações. Neste ciclo avaliativo é observado uma ausência desta disseminação no que se refere a indisponibilidade das produções realizadas pelo programa, mas que logo se justifica pelo fato de que no período da avaliação o POSEDUC se tratava de um PPG recente, que ainda não havia realizado defesas. Neste sentido, podemos refletir que apesar de não ter produções para serem divulgadas para a comunidade científica, o POSEDUC teve uma preocupação em realizar a divulgação do seu programa usando estratégias de disseminar este conhecimento através de eventos e adicionando informações em sua página, visando ampliar o alcance do programa para além do seu contexto.

Com relação a Ficha de Avaliação da Quadrienal 2017, são destaque as ações de Inserção Social relacionadas a Disseminação do Conhecimento Científico assim como na Trienal 2013 a realização de eventos locais e regionais pelo POSEDUC/UERN, e na manutenção de informações a respeito do programa em sua página na *web*. Neste período avaliativo assim como na Trienal 2013 também é ressaltado a relevância da divulgação das produções realizadas pelo programa, em que nesta Quadrienal, o PPG conseguiu disponibilizar as dissertações defendidas na íntegra na página do programa. Todavia, apesar de ter desenvolvido ações para disseminar o conhecimento do programa, é possível observar uma lacuna sobre esta divulgação mencionada pela comissão avaliadora, em que traz que o POSEDUC não possui um espaço próprio para a difusão de suas pesquisas como uma revista, e que a falta deste espaço específico pode não dar tanta visibilidade tanto nas ações como das pesquisas executadas pelo programa. Isto mostra que apesar do empenho do curso de mestrado acadêmico em educação na UERN desenvolver estratégias para divulgar seu conhecimento, para a avaliação, o que terá mais ênfase será se o PPG possui ou não um espaço de divulgação próprio como uma revista, no qual a importância da participação destes espaços é evidenciada na Ficha de avaliação quando traz sobre o programa fazer parte de comitês e consultorias, tanto em agências de fomento como em revistas nacionais.

Tratando-se da Ficha de Avaliação da Quadrienal 2021, a Inserção Social, por meio da Disseminação do Conhecimento Científico possui foco assim como nos ciclos avaliativos anteriores nos eventos e na manutenção de informações na página da *web* do programa, entretanto nos eventos enfatizam a participação em comissões científicas. Na Quadrienal 2017 e na Quadrienal 2021 trazem em comum esta divulgação do conhecimento na participação em consultorias em revistas nacionais, agências de fomento, e em editais de periódicos, sobretudo de docentes. Perante isto podemos perceber que a Disseminação do Conhecimento Científico no processo avaliativo nos últimos anos visa sobretudo a integração dos docentes do POSEDUC nos processos que envolvem as revistas e os periódicos, em que se tratando desta divulgação através dos eventos enfatiza a participação nas comissões científicas, não sendo o suficiente o programa organizar os eventos, ou seja os docentes devem estarem integrados as comissões voltadas as produções.

Diante disto, podemos refletir que a Inserção Social através da Disseminação do Conhecimento Científico realizado pelo POSEDUC/UERN ao longo dos seus últimos tres ciclos avaliativos se concentram sobretudo na organização de eventos, e na manutenção da página da *web* com informações do programa, como sua estrutura, funcionamento, objetivos, transparência, prestação de contas, e de disponibilização das dissertações defendidas no PPG na integra.

Observamos que apesar de realizar algumas destas ações para a divulgação do conhecimento produzido no programa de suas atividades, ainda precisa desenvolver outras ações, no qual são relatadas na Ficha avaliativa. Uma ausência do programa no qual na Quadrienal de 2017 o programa não relatou se consituiu na participação na organização de eventos nacionais, e de que o programa não dispõe de um espaço para a divulgação de suas pesquisas como uma revista própria, e evidenciou tanto na Quadrienal de 2017, como na Quadrienal de 2021 a importância da participação dos seus pares, sobretudo dos docentes em comissões e assessorias de periódicos, e de revistas nacionais.

#### **4.4.4 A dimensão da extensão no POSEDUC**

Dentre outras formas utilizadas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre as concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social estão a Extensão. No que diz respeito ao programa de mestrado acadêmico em educação ofertado na UERN entre 2012- 2020 são destacadas sobretudo as ações de Extensão na relação do programa com a educação básica, na formação de professores, e na cooperação entre Instituições e seus programas através de

parcerias na realização de pesquisas, processos formativos, e na participação em bancas. O quadro abaixo traz sobre estas informações:

**Quadro 27-** Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Extensão

<b>Ciclo Avaliativo</b>	<b>Extensão</b>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcerias com as redes de ensino da região</li> <li>- Formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão</li> <li>- Merecem destaque dois projetos que integram a pós-graduação com a educação básica: o “Quarto de Leitura” e o curso de Libras na pós-graduação.</li> <li>- Participação em sociedades científicas</li> <li>- Integração e cooperação com outros Programas/Instituições</li> <li>- O programa relata a cooperação com a Universidade Federal da Paraíba</li> <li>- Realização de um Dinter entre a UERN e a UERJ para qualificação dos quadros docentes</li> </ul>
<b>Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O programa está inserido em diferentes atividades como os projetos de extensão e o Programa de Ensino Médio Inovador (PROEMI)</li> <li>- Há a inserção acadêmica de docentes no cenário local por meio de representação no Fórum Municipal de Educação</li> <li>- Integração e cooperação com outros Programas/Instituições</li> <li>- O programa relata a colaboração com o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UERN, <i>Campus Mossoró</i>.</li> <li>- O PPG realiza participação em bancas e orientação em colaboração com outras universidades.</li> <li>- Convênio entre o POSEDUC/UERN e o IFRN para a formação, em nível de mestrado, de servidores do IFRN.</li> </ul>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação de docentes em diretorias de entidades científicas</li> <li>- O programa necessita detalhar as ações realizadas com as redes de ensino municipal e estadual, indicando os docentes do programa que delas participam.</li> <li>- Atividades colaborativas desenvolvidas pelo PPG na forma de nucleação, intercâmbios sistemáticos, integração e solidariedade com outros Programas/Instituições .</li> <li>- Participação em projetos de cooperação entre PPGs.</li> <li>- Foram explicitados alguns projetos e programas de cooperação com outros PPG, porém sem detalhamentos</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria 2023

No que se refere a Ficha de Avaliação da Trienal 2013 foram identificados algumas concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social relacionadas a Extensão no POSEDUC/UERN. Neste ciclo avaliativo as ações de Extensão realizadas pelo Programa que mais se destacaram foram aquelas de parcerias entre as instituições com outros Programas, e de interação com a educação básica. Nesta cooperação com outros programas o POSEDUC/UERN menciona como uma de suas ações a colaboração com a Universidade Federal da Paraíba, no qual acrescenta também algumas parcerias entre programas em outras

instituições de ensino tendo em vista a formação de profissionais como o DINTER entre a UERN e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

No que diz respeito a aproximação do POSEDUC com a educação básica, o PPG evidencia neste ciclo avaliativo dois projetos de Extensão que tem como propósito integrar a pós-graduação com a educação básica, sendo o projeto “Quarto de Leitura” e o curso de Libras. A participação em sociedades científicas também aparece como uma forma de Extensão pelo programa, mas não com tanta ênfase como a colaboração entre as IES e com a aproximação da pós-graduação com a educação básica.

A respeito da Ficha de Avaliação da Quadrienal 2017, as concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social relacionadas a Extensão no POSEDUC/UERN são destacadas a colaboração entre as IES, e a aproximação com a educação básica, assim como no ciclo avaliativo da Trienal 2013, todavia, as ações de Extensão do programa se voltam sobretudo as parcerias com outras Universidades, seja por meio de convênios, como em atividades colaborativas. Foi possível identificar algumas destas ações, sendo elas a colaboração com o programa de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da própria UERN, em Mossoró, e o convênio do POSEDUC com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande - IFRN para a formação de alguns servidores no mestrado ofertado pelo programa em educação da UERN.

Esta colaboração do POSEDUC com outras universidades, além de ter como propósito a formação de profissionais, o PPG integra como algumas ações de sua Extensão, a participação em bancas. Neste ciclo avaliativo, diferente da Trienal 2013, as ações de Extensão que visaram a aproximação com a educação básica focaram em uma etapa específica, sendo a do Ensino Médio, com o PROEMI - Programa de Ensino Médio Inovador, e na participação em questões políticas e administrativas que envolvem a educação básica, através da inserção de docentes no cenário local do programa, através de representações no Fórum Municipal de Educação.

Sobre a Ficha de Avaliação da Quadrienal 2021, o POSEDUC trouxe em suas concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social por meio da Extensão assim como nos ciclos avaliativos anteriores, a ênfase na colaboração com outras IES, na forma de nucleação, intercâmbios e em participação de projetos, entretanto a comissão avaliadora apontou que o programa necessitava detalhar melhor estas cooperações e parcerias. Pouco foi mencionado sobre a relação com a educação básica, apontando apenas a importância da participação dos docentes nas redes de ensino tanto estaduais, como municipais, todavia, assim como nas parcerias entre as instituições, a comissão avaliadora apontou a falta de detalhamento.

Apenas nos ciclos avaliativos da Trienal 2013 e na Quadrienal 2017 são mencionados como atividades de Extensão a participação em entidades e sociedades científicas, se configurando como uma forma de Extensão menos recorrente aderida pelo programa.

Ante o exposto, podemos analisar que as concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social, relacionadas a Extensão do POSEDUC/UERN ao longo de 2012-2020 teve ênfase sobretudo na colaboração com outras IES, seja para a realização de projetos em conjunto, como na participação em bancas, mas principalmente visando a formação, e na busca do relacionamento da pós-graduação com a educação básica, tanto em projetos como “Quarto de Leitura”, PROEMI, quanto na inserção da participação em espaços de discussão sobre o desenvolvimento de políticas relacionadas a educação em que o POSEDUC está localizado, como a participação de docentes no Fórum Municipal de Educação.

Apesar destas ações realizadas pelo programa ao longo de seu funcionamento, algumas lacunas são mencionadas pela comissão avaliadora, sendo elas, especialmente a falta de detalhamento destas ações com a educação básica, e das cooperações com os outros programas.

Também refletimos que apesar do POSEDUC trazer algumas ações de Extensão, o programa precisa abranger essas parcerias com outras IES, tendo em vista que as instituições de ensino nas quais os PPGs fazem parcerias se restringem ao Estado do Rio Grande do Norte na Quadrienal 2017, e em que pese, na Trienal anterior 2013, estas colaborações se abrangeram a outras regiões, como na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

Também destacamos que neste contexto, o último período avaliativo não menciona quais IES o programa realizou parcerias. Perante isto o POSEDUC/UERN precisa expandir essas colaborações entre instituições. Buscar essa relação com as IES do Nordeste como a realizada com a Universidade Federal da Paraíba na Trienal 2013, e do próprio Estado do Rio Grande do Norte é essencial para fortalecer as relações já desenvolvidas entre as IES e seus respectivos programas que se aproximam de seus contextos, entretanto é preciso expandir estas cooperações para as IES de outras regiões do país, e sobretudo ampliar essas parcerias para além da formação como o DINTER no UERJ, mas também na participação em bancas, na realização de projetos em conjunto, e de produções científicas.

#### **4.4.5 A dimensão da infraestrutura do POSEDUC**

Para alguns Programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, as concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social possuem relação com questões de infraestrutura, como

apontam Wassem (2014), Nascimento (2016) e Kawamura (2019). Entretanto, como traz o quadro abaixo, é possível perceber que o POSEDUC/UERN não concebeu ao longo dos seus três ciclos avaliativos a questão da Infraestrutura relacionadas a sua Inserção Social.

**Quadro 28-** Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Infraestrutura

<b>Ciclo Avaliativo</b>	<b>Infraestrutura</b>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)</b>	- Nada encontrado
<b>Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)</b>	- Nada encontrado
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020)</b>	- Nada encontrado

Fonte: Elaboração própria 2023

Na Trienal 2013, na Quadrienal 2017 e 2021, no ciclo avaliativo mais recente, não foi possível identificar nenhuma concepção, ação ou/e objetivo de Inserção Social relacionadas a Infraestrutura no programa de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade de mestrado acadêmico, na área de educação da UERN em Mossoró, se configurando como uma lacuna na Ficha de Avaliação do PPG.

Wassem (2014) traz que um programa de pós-graduação *stricto sensu* de excelência na área de educação, deve ter em suas concepções e ações de Inserção Social, questões relacionadas a sua infraestrutura físico e financeira para a produção do conhecimento.

Entretanto, quando analisamos um programa com as características do POSEDUC/UERN, de conceito CAPES 3, e que no último ciclo avaliativo da Quadrienal 2021 teve uma das avaliações menos favoráveis a respeito do quesito avaliativo Inserção Social, sendo avaliado como “Regular”, devemos refletir a ausência na Ficha de avaliação do programa sobre a Infraestrutura relacionada ao desenvolvimento da sua Inserção Social, no qual em um processo avaliativo de um programa de excelência na área de educação é um tema em evidência que potencializa o PPG, assim sendo algo que o POSEDUC precisa direcionar em suas ações e concepções de Inserção Social, respeitando, evidentemente, suas limitações e particularidades diante de seu contexto, pois é importante considerar que um programa em educação considerado de excelência a nível internacional (conceito CAPES 5 e 7), possui proposições e especificidades próprias, é diferente de um programa que busca ainda se consolidar e se expandir no cenário do sistema da pós-graduação no país como um de conceito CAPES 3.

A ausência do relato sobre as questões de infraestrutura do programa são compreensíveis tendo em vista que a falta de infraestrutura, financiamento, e condições para os docentes e discentes realizar pesquisas podem afetar de maneira negativa a avaliação do programa, contudo, é algo que precisa ser relatado em sua Ficha Avaliativa, pois a ausência de detalhes sobre este tema no quesito avaliativo pode ser considerado como uma estratégia de mascarar a realidade do programa para não prejudicar sua avaliação.

Este receio, infelizmente provém do próprio sistema avaliativo, que focado em desempenho, e de caráter mais punitivo diante do não atendimento aos seus critérios avaliativos do que propriamente educacionais, podem disseminar este receio em mencionar na Ficha de Avaliação do Programa algo que o prejudique em sua avaliação externa, no qual isto não devia ocorrer se o processo avaliativo do programa usasse de sua avaliação como uma forma de melhorar sua qualidade e desenvolve-lo, ou seja em um processo em que a avaliação do programa tivesse um caráter mais pedagógico, do que punitivo, ou seja como traz Dias Sobrinho (2003) mais formativo focado no processo, do que somativo focado no desempenho, o que não é o caso da avaliação Externa da CAPES.

No atual sistema de avaliação um programa de excelência, no qual possui uma ótima infraestrutura mencionar estas questões na sua Ficha de Avaliação, e ser bem avaliado, pois seus recursos físico e financeiros dispõe de subsídios para a realização da produção do conhecimento, e assim isto ser dimensionado na sua avaliação como um potencializador para uma boa avaliação, do que um programa que possui problemas com sua infraestrutura, não tem recursos necessários para os docentes e discentes realizarem pesquisas ter uma avaliação não tão boa neste aspecto, reforçando sobre a avaliação da pós-graduação o que Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020) citam, em que, aqueles programas que já possuem um bom desempenho no processo avaliativo continuam sendo melhor avaliados e recebendo mais recursos.

#### **4.4.5 A dimensão da expansão do acesso no POSEDUC**

Outra forma dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizarem suas ações de Inserção Social estão relacionadas a Expansão do Acesso nesta esta etapa do ensino superior, e do conhecimento produzido na pós-graduação destes programas. O quadro abaixo traz algumas das concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social do POSEDUC/UERN através da Expansão do Acesso ao PPG.

**Quadro 29-** Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Expansão do Acesso

<b>Ciclo Avaliativo</b>	<b>Expansão do Acesso</b>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)</b>	- Nada encontrado
<b>Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)</b>	- Nada encontrado
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020)</b>	- Detalhamento da política de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento - Não há evidências sobre a adoção de ações afirmativas na seleção dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria 2023

Na Ficha de Avaliação da Trienal 2013, o POSEDUC/UERN não trouxe concepção, ação, e/ou objetivos em seu quesito avaliativo Inserção Social relacionados a Expansão de Acesso. Diante disto podemos refletir que o programa neste período buscava ainda se estabelecer como um PPG de pós-graduação dentro do contexto que se encontrava em sua localidade.

Considerando que neste ciclo avaliativo o programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação na modalidade de mestrado acadêmico estava com pouco tempo de funcionamento, ele ainda buscava neste período antes de tudo se consolidar para ter como meta expandir seu acesso, primeiro seu objetivo consistia em sua institucionalização. Entretanto, podemos refletir que as iniciativas e o processo para a própria implementação do programa de mestrado acadêmico em educação na UERN se constituiu como uma forma de expandir o acesso ao conhecimento, ao ensino e a pesquisa considerado de alto nível tendo em vista que a pós-graduação, como traz Cunha (1974) é uma etapa do ensino superior reconhecida como elitista, e confere um *status* de privilégio a quem obtém seu diploma.

Nesse sentido, podemos analisar que o próprio processo de implementação de um programa de pós-graduação em uma universidade pública e estadual, localizada no semi-árido do Rio Grande do Norte já se configura como um processo de Expansão de Acesso a este conhecimento qualificado, sendo algo que poderia ser relatado na ficha de avaliação do Programa no quesito Inserção Social.

A respeito da Ficha de Avaliação da Quadrienal 2017 também não foram encontrados concepções, ações, ou/ e objetivos de Inserção Social relativas a Expansão de Acesso no POSEDUC/UERN. Isto se configura como uma lacuna nas ações de Inserção Social do Programa, tendo em vista que no período deste ciclo avaliativo o programa já se encontrava

um pouco mais consolidado diante do seu funcionamento em relação ao seu primeiro ciclo avaliativo na Trienal de 2013.

Todavia, mesmo que o PPG tenha passado por seu primeiro processo de avaliação externa pela CAPES, a avaliação em seu segundo ano foi realizado em um momento que o programa ainda estava em processo de consolidação de sua oferta, no qual estava focado em garantir a continuidade do seu funcionamento, consistindo um momento ainda permeado de incertezas diante da avaliação, tendo em vista o seu conceito em que o POSEDUC/UERN na Trienal 2013 obteve uma nota 3 e na Quadrienal 2017 a manutenção dessa nota.

O único ciclo avaliativo no qual foi possível identificar concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social através da Expansão de Acesso no POSEDUC/UERN entre 2012-2020 consistiu na última avaliação mais recente da pós-graduação *stricto sensu*, na Quadrienal de 2021.

Na Ficha de Avaliação deste período avaliativo, foram ressaltados como ações para a Expansão de acesso, a sua política de inserção local, regional e nacional, de modo que sejam reformuladas e estabelecidas metas e maneiras em que possam serem acompanhadas esta inserção do programa. Outra ação tendo em vista expandir o acesso ao programa mencionado foi sobre as ações afirmativas no processo seletivo dos estudantes para ingressar no programa, entretanto se evidenciou como uma lacuna de suas ações realizadas, pois ele não deixou claro sua Ficha de Avaliação relatos sobre estas ações afirmativas no POSEDUC. No entanto, uma pesquisa nos editais de seleção de alunos do Programa pode revelar se de fato há uma política de ações afirmativas bem definida pelo POSEDUC.

Face ao exposto, podemos refletir que entre os ciclos avaliativos, apenas na Quadrienal 2021 foi possível identificar, concepções, ações ou/e objetivos de Inserção Social relacionados a Expansão do Acesso. Podemos destacar diante disto que apenas recentemente o POSEDUC vem tendo como meta desenvolver sua Inserção Social através da expansão do seu acesso, o que mostra que o PPG traz as discussões sobre a ampliação de acesso de forma ainda prematura, levando em conta que o POSEDUC apenas concentrou alguns de seus objetivos voltados a expansão do seu acesso no ciclo avaliativo mais recente.

Refletimos também que o programa não relatar nada acerca de expandir seu acesso durante seu primeiro e segundo período de avaliação se deu pelo momento em que estava o próprio Programa, tendo em vista que ele, na Trienal 2013, havia acabado de ser implementado e estar com poucos tempo de funcionamento, assim tendo como foco sua institucionalização, e no segundo ano da Quadrienal 2017, tendo como objetivos principais, a sua consolidação, para que se mantivesse funcionando como programa na UERN, ou seja uma

maior estabilidade. Percebemos que após este processo de desenvolvimento, partindo de um período avaliativo em que o programa estava se iniciando, buscando se constituir no sistema de pós-graduação no país (Trienal 2013), no ciclo avaliativo em que o programa estava buscando se estabelecer e consolidar-se para manter seu funcionamento (Quadrienal 2021), é que o POSEDUC passa a olhar para a expansão do seu programa, diante do seu acesso, em princípio refletindo suas políticas de inserção local, regional e nacional, e da ausência de suas práticas de ações afirmativas no seu processo seletivo, em que a comissão avaliadora traz a necessidade do programa detalhar suas políticas de integração local e regional, evidenciar se realiza ações afirmativas na seleção do PPG, e detalhar quais.

#### 4.4.6 Impactos sociais, econômicos e políticos do POSEDUC como dimensão da inserção social

Considerando que os Programas de pós-graduação *stricto sensu* no país, nem sempre traziam de forma clara ou detalhada suas ações de Inserção Social, e suas concepções sobre este quesito avaliativo, tendo em vista sua subjetividade, como trazem Silva (2020) e Braz (2014) que refletem esta diversidade sobre este quesito, buscamos organizar no quadro abaixo alguns dados relatados sobre essas concepções e objetivos de Inserção Social, que não estavam relacionadas a questões de Internacionalização, Relacionamento e Perfil dos Egressos, Disseminação do Conhecimento científico, Extensão, Infraestrutura, e Expansão do Acesso, mas que todavia, traziam concepções ou objetivos sobre este quesito avaliativo na Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN.

**Quadro 30-** Ações, concepções e/ ou objetivos de Inserção Social no POSEDUC/UERN 2012-2020: Inserção Social propriamente dita

<b>Ciclo Avaliativo</b>	<b>Inserção Social propriamente dita</b>
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Trienal de 2013 (2010-2012)</b>	- Inserção e ao impacto científicos e tecnológicos
<b>Ficha de Avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2017 (2013-2016)</b>	- Inserção e impactos educacionais e sociais - O PPG apresenta ainda um conjunto de atividades relacionadas às pesquisas desenvolvidas pelas linhas do Programa, geradoras de possíveis ações que demonstram inserção e impacto social - Há necessidade, entretanto, de um detalhamento mais claro das ações efetivamente realizadas e espaços atendidos por elas de inserção social. - Impacto e inserção científicos e tecnológicos
<b>Ficha de avaliação do POSEDUC/UERN Quadrienal 2021(2017-2020)</b>	- Efeito de transformação no ambiente acadêmico e social da produção intelectual do PPG, em relação a seu contexto, seus objetivos e sua missão. - Não há detalhamento das ações considerando seu caráter inovador

	<p>para a formação e a qualificação dos profissionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Embora justifique a qualidade das produções do programa, não há referência em termos de impactos na sociedade</li> <li>- Análise do impacto econômico, social e cultural do programa.</li> <li>- O programa carece de melhor detalhamento das ações realizadas sobre os impactos e à relevância econômica, social e cultural.</li> <li>- O programa necessita definir ou deixar claro se sua missão e foco é sobre a inserção social ou não.</li> <li>- Há ações de inserção social, mas sem explicitar sua política</li> <li>- O resultado do PPG no Quesito 3 – Impactos na Sociedade foi REGULAR, em especial, por falta de informações detalhadas sobre o impacto econômico, social e cultural do Programa</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Elaboração própria 2023

Na Ficha de Avaliação da Trienal 2013, podemos identificar que a concepção e objetivos deste quesito avaliativo destacado pelo POSEDUC se deu pela inserção e ao impacto científico e tecnológico. Neste sentido, podemos refletir que neste ciclo avaliativo, para atender a este quesito o objetivo do programa consistia na busca de desenvolver a pesquisa, o ensino e seu conhecimento produzido por meio da ciência e da tecnologia, no qual pudesse gerar sobretudo impactos científicos e tecnológicos. Diante disto a Inserção Social do programa neste ciclo avaliativo buscava promover a sociedade através da tecnologia e da ciência.

A respeito da Ficha de Avaliação da Quadrienal 2017, o maior destaque sobre as concepções e objetivos trazidos pelo POSEDUC sobre o quesito Inserção Social diferente do ciclo avaliativo anterior, foram a inserção e os impactos sociais e educacionais. Assim como na Trienal 2013 também mencionam o impacto científico e tecnológico, entretanto seus objetos centrais se voltam a própria sociedade, e seu âmbito da educação. Nesse sentido, podemos analisar que a ênfase na geração de impacto na sociedade no setor educacional pode ter tido uma influência positiva sobre o atendimento a este critério, assim como de sua nota neste quesito, em que o PPG foi avaliado como “Muito Bom”. Considerando isto, podemos observar que este direcionamento das metas e dos objetivos do POSEDUC em realizar Inserção Social através da geração de impacto no âmbito social da educação é mais positivo para o PPG do que em outros setores da sociedade. Constatamos que a definição clara, e mais objetiva do setor da sociedade em que o programa pode gerar impacto social, diante da produção científica, do ensino e da pesquisa na área, contribui para seu desenvolvimento e no seu processo avaliativo, assim também como suas ações realizadas, sendo uma necessidade do programa destacada pela própria comissão de avaliação, o relato de detalhes dessas atividades.

Sobre a Ficha de Avaliação da Quadrienal 2021, as concepções e objetivos mais frequentes mencionados sobre o quesito Inserção Social, diz respeito ao seu impacto econômico, social e cultural, no qual nos ciclos avaliativos anteriores a Inserção Social não estava atrelada ao desenvolvimento do setor econômico e cultural da sociedade. Além desta Inserção Social que gere impacto na economia e na cultura, o programa também aponta sobre a inovação, sobretudo no que se refere a formação e no processo de qualificação de profissionais. Neste período avaliativo, a comissão avaliadora aponta algumas lacunas da Inserção Social do programa, a qual a mais mencionada é a necessidade de o POSEDUC detalhar suas ações realizadas de Inserção Social, explicar sua política, e esclarecer qual sua missão a respeito da Inserção Social. Diante disto refletimos que neste ciclo avaliativo o POSEDUC teve como perspectiva para desenvolver sua Inserção Social gerar impacto nos setores principalmente econômicos e culturais, e na formação inovadora de profissionais, entretanto a ausência de detalhes sobre essas ações fez com que o PPG não atingisse um bom resultado, sendo avaliado como “Regular” no quesito.

Perante o exposto, podemos analisar que nas três fichas de avaliação dos três ciclos avaliativos do POSEDUC/UERN, a maior dificuldade do programa para desenvolver e fortalecer sua Inserção Social, diz respeito a ausência de detalhes sobre suas ações realizadas e perspectivas de Inserção Social. A falta de direcionamento sobre o que o programa busca acerca deste quesito avaliativo, como sua missão, política etc., dão margem para uma diversidade complexa em que muitas vezes para o que o programa busca, não fazem parte da sua realidade e do seu contexto, sendo ao invés de algo que potencialize o programa no atendimento dos critérios de avaliação, que o acaba o prejudicando, pois ao consideramos que na avaliação Quadrienal 2017, em que o programa direcionou suas ações ao impacto social e educacional ele conseguiu ser avaliado como “Muito Bom”, mesmo sendo mencionado a necessidade de detalhar melhor suas ações de forma mais efetiva, e que na Quadrienal 2021 o programa direcionou suas ações no setor social econômico, cultural, e na formação inovadora de profissionais - em que teve um das piores avaliações dos últimos ciclos neste quesito avaliativo, sendo “Regular”. Podemos compreender que mais do que detalhar as suas atividades realizadas em sua Ficha de Avaliação, o POSEDUC deve principalmente, buscar explicitar e direcionar suas políticas, e objetivos perante suas perspectivas de Inserção Social, trazendo o que o PPG concebe como uma formação inovadora, e direcionar em que setor da sociedade a área de educação gera mais impacto perante o que se produz no programa.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por todos os postulados apresentados na revisão bibliográfica de alguns autores, e análises realizadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sobre o quesito avaliativo Inserção Social na pós-graduação *stricto sensu* em educação, refletimos a respeito de algumas considerações relevantes sobre o processo de avaliação dos programas, em particular nessa área, que tem especificidades e necessidades próprias, num contexto permeado de desigualdades em relação ao crescimento dos programas em determinadas regiões do país, principalmente Norte e Nordeste. Ademais, apresentamos discussões acerca das tensões do saber científico dessa etapa do ensino superior sobre os programas, que se deparam cada vez mais com impasses entre o quantitativismo e a qualidade das produções, bem como a respeito do atendimento às diretrizes preconizadas pela avaliação CAPES, principal responsável por atribuir os conceitos de excelência e qualidade aos PPGs.

Nessa perspectiva, permitir que as metas apontadas pelos Planos destinados ao ensino superior do país, especificamente da pós-graduação, a exemplo dos objetivos traçados pela Meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), que traçam definições importantes (aumento do número de mestres e doutores titulados a cada ano, diminuição das desigualdades regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisas, aperfeiçoamento da avaliação e formação dos recursos humanos para as empresas), como pontuado por Kato e Ferreira (2016), são ênfases destacadas, no sentido de que possam ser desenvolvidas na pós-graduação, perante função técnica ou social (Cunha, 1974). Nesses interesses concebidos, a agenda acadêmica do ensino superior é permeada de conflitos de interesse e legitimação de poder, e os órgãos responsáveis por regular essas metas por meio da avaliação também refletem essas divergências, como postula Hey (2008).

Considerando as metas desses planos destinadas à pós-graduação, a CAPES é o órgão responsável por, mediante instrumento da Ficha de Avaliação, regular os programas, que traduzem os direcionamentos com vistas ao alcance das metas preconizadas pelos Planos, como quesitos avaliativos e itens; quando atingidos, atuam como subsídios para a obtenção de notas e conceitos primordiais, no que diz respeito à manutenção e ao seu financiamento. Em 2007, o quesito Inserção Social é implementado na Ficha avaliativa dos programas, como traz Ribeiro (2007), tendo em vista a legitimação da responsabilidade social da pós-graduação. Boufleuer (2009) entende que esse quesito avaliativo é de suma importância para a qualidade da pós-graduação, pois, sem a inserção social, um programa não é possível constatar sua qualidade.

Dada a relevância da Inserção Social nos programas de pós-graduação e considerando a sua constituição em um quesito do processo avaliativo CAPES, responsável pela aferição da qualidade, a área de educação se destaca por sua relação íntima com as questões que permeiam a sociedade. Entendendo que a grande área de conhecimento das Ciências Humanas é uma das mais prejudicadas do sistema avaliativo CAPES, muitas vezes quantitativa, notamos a não consideração das necessidades particulares da ampla variedade de programas, linhas de pesquisa, localidade e etc, o que acaba dando cada vez mais subsídios para acentuar as disparidades regionais e entre as áreas. Logo, discussões e debates sobre o processo avaliativo na pós-graduação devem permear na área de educação, como apontam Ferrazo e Farias (2020).

Ainda a respeito das discussões sobre a avaliação da pós graduação, a área de Educação demonstra preocupação a respeito do quesito avaliativo Inserção Social presente na ficha de avaliação, com o fito de buscar aprofundar debates sobre suas concepções, diretrizes e objetivos, que ainda são ambíguos e necessitam de referenciais mais precisos que direcionem aos programas da área suas ações e proposições.

É evidente as incertezas, as dúvidas e contradições dos programas e da comunidade acadêmica a respeito das concepções, ações e/ou objetivos sobre o quesito avaliativo Inserção Social, diante de sua complexidade, e subjetividade, no qual este quesito abre caminhos para diferentes percepções e compreensões sobre ele. Isto por um lado dá abertura para os Programas exercerem sua autonomia sobre o que consideram necessários no atendimento aos objetivos da avaliação dos seus programas, mas também por outro acaba sendo algo que pode ser uma autonomia que prejudique os programas, por não ter um objetivo claro sobre suas concepções e as ações sobre o que devem realizar a respeito de sua Inserção Social.

Diante disto as diretrizes a respeito do quesito avaliativo Inserção Social precisam ser melhores direcionadas, considerando que se trata de um critério exigido pela CAPES para os Programas alcançarem seus objetivos, e faz parte de um processo de avaliação que visa, sobretudo, o atendimento aos seus critérios avaliativos para assim serem aferidos o desempenho dos Programas, e que emprega se um PPG pode continuar funcionando e receber recursos.

A necessidade de mais discussões e debates sobre o quesito avaliativo Inserção Social para que se possam esclarecer melhor seus direcionamentos para os programas, não deve ser algo para excluir a autonomia dos PPGs, mas sim para seu auxílio diante da subjetividade deste quesito, pois a maioria dos documentos regulatórios do sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, que são referenciais aos programas sobre as orientações de critérios e

objetivos para serem alcançados não apontam de maneira clara o que buscam sobre ele. Neste cenário os programas também ficam dispersos sobre como atender a este quesito e realizar suas ações de Inserção Social, em que se tratando da avaliação influencia diretamente na nota do programa, no seu desenvolvimento e qualidade.

Diante da variação e particularidade dos programas de pós graduação em Educação, trazer discussões sobre as concepções de Inserção Social e suas ações, tendo em vista essa relação do conhecimento científico com os diferentes setores da sociedade, é primordial no processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema avaliativo da pós-graduação. Assim, é preciso refletir que essas definições não devem ser vistas como um engessamento ou para restringir os programas em suas particularidades, pois isso seria um retrocesso no aperfeiçoamento da avaliação, mas sim para direcionar melhor essas ações, levando em conta as necessidades e características próprias dos programas em diferentes IES e contextos.

Tendo em vista a subjetividade e particularidade dos programas sobre a concepção e atividades de Inserção Social que possam gerar impacto na sociedade, pudemos refletir levando em conta as análises anteriores através do estado do conhecimento das teses e dissertações realizada em diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*, de diferentes regiões do país, de conceito CAPES 3 ao 7, que há uma certa diversidade sobre como os programas de pós-graduação concebem e realizam suas ações de inserção social, e que elas estão ligadas a questões que os itens apontados nos quesitos muitas vezes não abrangem, ou consideram como Inserção Social na avaliação externa.

Por meio da realização do Estado do Conhecimento sobre a Inserção Social como critério avaliativo na pós graduação em Educação de 2007 até 2021 foi possível inferir que as principais ações realizadas por diferentes programas de pós-graduação no país, e concepções sobre este quesito consistem em atividades voltadas a internacionalização, relacionamento com egressos e seu perfil, disseminação do conhecimento científico, extensão, infraestrutura, e expansão do acesso. Também foi possível averiguar que poucas são as suas produções no país, e que a área de educação discute pouco sobre este objeto de estudo, visto que dentre as 18 produções apenas um trabalho era proveniente do programa em educação, e mesmo assim o eixo de suas discussões era outra temática.

Diante da análise do estado do conhecimento, verificou-se que mesmo diante de diferentes universidades, áreas de avaliação, modalidades, e contextos, os programas de pós-graduação *stricto sensu* traziam em comum sobre suas concepções, ações, e/ou objetivos a respeito de sua Inserção Social relação com estas temáticas de internacionalização,

relacionamento e perfil dos egressos, disseminação do conhecimento científico, extensão, infraestrutura, e expansão do acesso.

Diante dessa subjetividade e complexidade perante as concepções, ações, e/ou objetivos de Inserção Social dos programas, o estudo visou compreender como um programa como o POSEDUC/UERN, com suas particularidades, e dificuldades próprias sendo um PPG de nota 3, com pouco tempo de funcionamento, e localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, na Região Nordeste do País realiza sua Inserção Social. E quais suas perspectivas sobre este quesito de avaliativo. Para encontrarmos estes dados tivemos que a princípio nos debruçar sobre o que abordavam os documentos normativos sobre Inserção Social para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, especificamente na área de educação.

Compreendemos por meio do contexto histórico e político da pós graduação no país algumas das principais tendências sobre o quesito avaliativo Inserção Social apresentadas pelas instâncias de regulação, monitoramento e avaliação, através das análises de alguns documentos importantes na referência sobre as discussões a respeito do desenvolvimento dos programas e do seu processo avaliativo, sendo os Documentos de Área de Avaliação, o Relatório da Diretoria de Avaliação CAPES (DAV) e os Relatórios do FORPREd.

As principais tendências encontradas a respeito das concepções, ações e objetivos sobre o quesito avaliativo Inserção Social dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de educação no país abordados pelos Documentos de Área de Educação, no qual possuem um papel de referência no processo avaliativo de submeter e elaborar novos cursos trazem que as concepções trazidas pelos diferentes Documentos de Área de Avaliação em Educação, de 2013, 2017 e 2019, focalizam sobretudo na Inserção Social como um quesito de avaliativo, e que poucas são suas amplas concepções, carecendo de definições mais amplas. Apenas no documento de 2017 e 2019 que são esboçados mais detalhes sobre este quesito, como a Inserção Social que tem como objetivo o impacto em diferentes setores da sociedade, sendo o educacional, profissional, artístico, cultural e tecnológico. Das ações trazidas pelos Documentos de Área em Educação estão aquelas que se voltam ao mercado de trabalho, e ao desenvolvimento do setor econômico através da qualificação de profissionais da educação básica. Diante disto analisamos que as concepções a respeito do quesito avaliativo Inserção Social nos Documentos de Área de Educação são insuficientes para serem referencias para os programas da área desenvolverem suas ações e alcançarem o atendimento a seus objetivos, e que os documentos necessitam trazerem discussões mais claras a respeito de como

desenvolver a Inserção Social dos programas na área de Educação, pois ainda possui em suas concepções um caráter mais técnico sobre ele.

A respeito do Relatório da Diretoria de Avaliação CAPES (DAV), ela se constituiu em uma instância da CAPES, sendo a Diretoria de Avaliação responsável por avaliar os Programas de pós-graduação *stricto sensu*. Perante sua análise alguns resultados puderam ser refletidos sobre as tendências das concepções e ações apontadas a respeito da Inserção Social. Observamos que suas concepções de Inserção Social se voltaram principalmente aos impactos, em que mencionam que devem serem gerados impactos em diferentes setores da sociedade: impacto econômico, na saúde, ensino, aprendizagem, cultura, meio ambiente, meio científico, tendo como objetivo o bem estar social. Além de também trazer que a pós-graduação deve gerar impactos, através das suas ideias, produtos e/ou serviços que gerem melhoria nas condições de vida da população. Sobre as ações de Inserção Social, são enfatizadas aquelas que produzam impactos por meio da produção, através das publicações, e de planejamento institucional e administrativo, em que o programa relate quais seus impactos realizou, além de também enfatizar as ações colaborativas com a comunidade. Quando partimos para as tendências de Inserção Social, especificamente na área de Educação, apontadas pelo relatório da Diretoria de Avaliação da CAPES, as ações destacadas são a elaboração de ferramentas que visem a melhoria da qualidade, e da oferta do serviço de ensino e aprendizagem, entretando consistindo em uma ação subjetiva sobre quais ações os Programas da área devem efetuar para o atendimento a este quesito de avaliação. Sendo assim, observamos que apesar de trazer amplas concepções sobre a Inserção Social, o relatório da DAV, não esclarece quais ações os programas da área de educação devem centralizar seus esforços para desenvolver suas práticas de Inserção Social.

Sendo os Relatórios do FORPREd documentos que trazem discussões e debates entre membros representantes de diferentes Programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no país sobre seu desenvolvimento, em 2020 o Fórum a Nacional teve como tema central os debates sobre o modelo multidimensional da avaliação para os próximos ciclos avaliativos. Deste modo, os debates trazidos por coordenadores e vice-coordenadores dos programas da área sobre sua avaliação puderam nos trazer algumas reflexões sobre as concepções, ações e/ou objetivos sobre a Inserção Social. Compreendemos que as principais tendências sobre as concepções, ações e /ou objetivos de Inserção Social dos Programas de pós-graduação, em Educação estão relacionadas a temas de Internacionalização, Relacionamento e Perfil dos Egressos, Disseminação do Conhecimento Científico, Extensão, Infraestrutura, Expansão do Acesso, e Inserção Social propriamente dita.

Observamos que a temática mais presente nos debates dos Programas acerca das concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social se voltam a Internacionalização, em que suas principais ações destacadas são a oferta e a produção em língua inglesa, uma supervalorização de membros em cargos “altos” de entidades científicas internacionais e se o programa possui docentes que recebeu premiações internacionais. O tema menos discutido no fórum a respeito das concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social foram sobre a Disseminação do Conhecimento Científico no qual esta disseminação esta voltada principalmente na divulgação das produções do programa, através de publicações em periódicos e em dossiês temáticos. Nos debates do fórum sobre a Inserção Social também são refletidos que apesar de elencar algumas ações voltadas as concepções amplas de Inserção Social relacionadas a estas temáticas variadas, notamos também que pouco foi descrito, ou detalhado nos relatórios sobre o atendimento a este quesito avaliativo, tendo uma ausência nos debates que visam trazer de maneira mais clara e detalhada quais são essas ações de Inserção Social dos programas, trazendo apenas proposições e debates ainda subjetivos permeados de uma diversidade de concepções, ações e/ou objetivos relacionadas a temas amplos como a internacionalização, relacionamento e perfil dos egressos, disseminação do conhecimento científico, extensão, infraestrutura, e expansão do acesso.

Ao verificar-mos as perspectivas a respeito do desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na UERN, entre 2012-2020 a respeito das suas concepções, ações, e/ou objetivos sobre sua Inserção Social constatamos que as concepções e ações trazidas pelo POSEDUC a respeito de sua Inserção Social se voltam as práticas de Internacionalização, em que suas ações se concentram na realização de intercâmbios, entretando não relata mais detalhes sobre isto.

Comprendemos que o POSEDUC só passou a ter como perspectiva de Inserção Social as questões voltadas ao relacionamento e perfil dos egressos no último ciclo avaliativo, entretando não relatou quais ações foram realizadas com seus ex-alunos.

Ao longo do seu funcionamento verificou-se que o programa de mestrado acadêmico na UERN em Educação, entre 2012-2020, trouxe como concepção de Inserção Social as práticas voltadas a disseminação do conhecimento científico em que estas ações se concentraram na realização e participação em eventos, e na divulgação de informações do programa em sua página na *web*, no qual também são disponibilizados na íntegra as dissertações do programa. Apesar de trazer algumas ações sobre a divulgação da produção do PPG, evidenciou-se que o programa não apresentou relatos sobre a participação em eventos nacionais, e não possui um espaço próprio de divulgação para além de sua página na *web*.

Também foram observados que as concepções, ações e objetivos de Inserção Social do POSEDUC/UERN se voltaram a Extensão, no qual algumas das principais ações destacadas realizadas pelo programa ao longo de seu funcionamento foram aquelas que visaram a cooperação e colaboração com outras instituições de ensino, através de nucleação, projetos em conjuntos, intercâmbios, DINTER e de interação com a educação básica através de projetos como “Quarto de Leitura” e PROEMI – Programa de Ensino Médio Inovador. Destas ações é ressaltado a necessidade pela comissão de avaliação de o programa detalhar mais essas ações, sobretudo as relacionadas a educação básica.

Pudemos analisar que o POSEDUC de 2012-2020 não trouxe perspectivas de Inserção Social concepções, ações e/ou objetivos relacionados a Infraestrutura, não sendo um dos temas que o PPG enxerga para desenvolver sua Inserção Social.

Outra perspectiva de Inserção Social em que o programa tem centrado suas concepções dizem respeito as práticas de Expansão de acesso, identificados nos relatos trazidos no ciclo avaliativo mais recente da quadrienal de 2021, em que tem como proposições a política de inserção local e regional, e da adoção de ações afirmativas na seleção do PPG. Entretanto foram refletidos que apesar de mencionar em suas práticas estas ações, elas não foram realizadas pelo programa, evidenciando ainda mais uma ausência sobre a prática que não foi efetuada pelo programa sobre sua expansão do acesso do que qualquer outra coisa.

Podemos compreender que entre as principais lacunas sobre as concepções, ações e/ou objetivos de Inserção Social do POSEDUC/UERN, entre 2012-2020, dizem respeito a falta de clareza e detalhamento sobre as ações realizadas pelo programa e qual a sua missão diante de sua Inserção Social. Seus impactos gerados no contexto local, regional, nacional e até mesmo internacional, e que impactos pretende serem alcançados.

O POSEDUC/UERN deve buscar institucionalizar suas políticas e direcioná-las sobre sua Inserção Social, não se ater muito aos itens, critérios e peso do quesito presentes nas Fichas de Avaliação, pois eles são em sua maior parte modificados e reformulados a cada ciclo avaliativo, e só são divulgados quando acaba o período de avaliação, o que de certa maneira acaba prejudicando o desenvolvimento do programa em poder avançar em sua avaliação. O Programa também deve aperfeiçoar o processo de preenchimento das Fichas Avaliativas, pois as vezes realiza as ações, mas não relata na ficha de avaliação, ou se relata falta detalhar essas ações de forma mais efetiva, como por exemplo, onde foi realizado, quem participou, e que impactos puderam serem gerados, ou foram projetados para serem alcançados através de

determinadas ações. Analisou-se que grande parte da baixa avaliação pela comissão se deu pela falta de detalhes em algumas ações realizadas pelo programa nestes relatórios.

Ao refletirmos como o POSEDUC/UERN vem sendo avaliado acerca do quesito avaliativo Inserção Social, entre 2012 e 2020, pudemos verificar que no primeiro ciclo de avaliação em que o POSEDUC/UERN participou, que consistiu na Trienal de 2013, o programa foi avaliado pela comissão avaliadora como “Bom”, sendo este o conceito atribuído pelos avaliadores externos da CAPES como o atendimento mediano aos objetivos pretendidos de Inserção Social. Foi possível perceber também que o item mais evidenciado positivamente do desempenho para o alcance das ações e concepções do PPG de Inserção Social destacadas na Ficha de Avaliação foram a respeito de sua visibilidade e divulgação, nos fazendo considerar que este resultado consistiu como uma avaliação favorável ao PPG, levando em conta seu pouco tempo de funcionamento no período da avaliação realizada. Na Quadrienal 2017 o POSEDUC/UERN foi avaliado com o conceito “Muito Bom”, sendo assim com sua Inserção Social considerada de excelência, e que conseguiu alcançar a maioria dos objetivos propostos do quesito. Identificamos que as ações e concepções mais ressaltadas foram a respeito da inserção e do impacto regional e nacional do programa, da cooperação com outras instituições de pesquisa, e da visibilidade do PPG, no qual evidenciam como ele conseguiu atender aos objetivos e itens pretendidos de Inserção Social. A respeito da Quadrienal 2021 o POSEDUC/UERN em sua avaliação obteve um conceito “Regular” pela comissão avaliadora a respeito de sua Inserção Social, tendo assim um desempenho considerado mínimo no alcance das proposições do quesito avaliativo, que neste período avaliativo, passa por mudanças e reformulações nos seus pesos e itens. Compreendemos que neste quadriênio o PPG não conseguiu atingir alguns dos principais objetivos dos itens do quesito, sobretudo a respeito do impacto e inovação daquilo que é produzido no programa e de sua natureza, e no seu impacto econômico, social e cultural, consistindo como algo demonstrado para o programa que ele precisa avançar no atendimento a suas finalidades. Nesse ciclo de avaliação o POSEDUC/UERN obteve um melhor desempenho no alcance das metas de Inserção Social apenas a respeito da divulgação e inserção local, regional e nacional. Diante do exposto, compreendemos que entre os ciclos avaliativos em que o POSEDUC/UERN desde seu funcionamento teve um resultado satisfatório no que se refere ao alcance dos itens pretendidos do quesito Inserção Social considerados pela comissão de avaliação externa da CAPES como de excelência se deu na Quadrienal 2017, e o período em que o programa teve mais dificuldade em alcançar estas diretrizes, e assim obter um conceito melhor sobre este quesito se deu na quadrienal mais recente, de 2021, em que neste

quadriênio o PPG teve um conceito menos favorável até mesmo do que em relação ao primeiro ciclo da Trienal 2013. Diante disto, inferimos que as experiências dos programas no processo de avaliação auxiliam para ao longo de cada ciclo avaliativo ele avançar e progredir no modo de lidarem como irão ser avaliados, entretanto outros fatores como a falta de clareza diante de mudanças recorrentes nos critérios, diretrizes, e itens acabam prejudicando de certa forma os programas, e assim no seu processo avaliativo, pois como refletido o POSEDUC/UERN é avaliado como regular, sendo o conceito no qual o PPG alcançou o mínimo dos objetivos pretendidos pelo quesito no Quadriênio 2021, precisamente o ciclo em que houve as mudanças mais perceptíveis das reformulações dos pesos e itens do quesito Inserção Social na Ficha de Avaliação. Em vista disso, nos fazendo refletir que um dos principais fatores do POSEDUC/UERN não conseguir atingir de forma mais efetiva perante sua avaliação externa CAPES os objetivos previstos para serem alcançados a respeito do quesito Inserção Social, se dá pela falta de clareza do programa sobre os objetivos de Inserção Social, e do próprio sistema de avaliação, em que realiza a divulgação extemporânea destas mudanças, e as aplica de forma retroativa como destacado por Ribeiro, Bissoli, Faria e Melhem (2020).

A subjetividade e a falta de descrição que permeiam os debates sobre o quesito de avaliação Inserção Social, por um lado tem uma questão positiva porque diante da diversidade dos programas deixa de certa maneira uma autonomia para o PPG realizar suas ações de Inserção Social, não deslegitimando suas ações, ou condicionando a uma dada obrigatoriedade que muitas vezes não se encaixa ou condiz com sua realidade. Por outro lado há a falta de direcionamento no qual os programas possam elencar ou descrever sobre suas ações de Inserção Social, o que dificulta como os coordenadores e vice-coordenadores, o corpo técnico e administrativo concebem e podem desenvolver seus programas no que se refere este quesito avaliativo.

É preciso ampliar as discussões sobre este quesito tendo em vista que seu direcionamento para os programas parte de uma perspectiva de avaliação externa da CAPES, que consiste em um mesmo padrão de aferição de resultados e desempenho para todos os programas de pós-graduações *stricto sensu*. Diante disto, refletimos que: Sua objetividade, direcionamento, e descrição pela comunidade acadêmica ou pela própria CAPES auxiliam ou prejudica os programas? Pois tanto a falta de clareza da CAPES, como o dissenso entre a comunidade acadêmica sobre suas concepções e ações de Inserção Social trazem a reflexão sobre até que ponto essa clareza ou maior direcionamento da CAPES, responsável pelo processo avaliativo da pós-graduação, auxiliam ou prejudicam os programas, levando em

conta que, o que ela traz como Inserção Social nos seus documentos normativos são apresentados com poucos detalhes e clareza. Também podemos destacar as mudanças contínuas a cada ciclo avaliativo empregada pela CAPES nos critérios, notas de corte, sendo algo que os Programas não podem se assegurar e terem como base para planejar suas ações com tanta certeza de que irão conseguir atender aos seus objetivos e metas trazidos pela avaliação a cada quadriênio.

Diante disto, podemos destacar um cenário de dualidade sobre este quesito de avaliação, no qual a objetividade e a subjetividade da Inserção Social dos programas estão em um impasse, que de um lado está o caráter autônomo dos programas de trazer suas próprias concepções e ações de Inserção Social que consideram gerar impacto em um processo avaliativo trazendo percepções subjetivas, e do outro a objetividade da diversidade aplicada a todos, de forma a que possam ser trazidas pela CAPES e pela comunidade acadêmica, as descrições sobre este quesito de forma mais clara, e entrar em um consenso sobre estas concepções e ações.

Esse processo, de certa forma, não exclui totalmente o caráter de autonomia dos Programas considerando que a participação da comunidade acadêmica nestas discussões se configura como um processo participativo destes PPGs que trazem em seus pares representações, mesmo que muitas vezes seja questionado a abertura destas participações nestes processos, ele ainda consiste de certa maneira um processo democrático, pois visa a discussão, debates, e consenso em uma perspectiva de escolha de forma democrática no desenvolvimento da avaliação externa CAPES, e conseqüentemente também de autoavaliação.

Esse processo de estabelecer um direcionamento aos Programas, em um consenso sobre as suas concepções e ações no que se refere a realização de sua Inserção Social auxilia os coordenadores e vice-coordenadores, docentes e discentes no desenvolvimento dos seus programas ao qual fazem parte. É preciso que este consenso da comunidade e um melhor detalhamento e descrição destas ações, e de suas políticas possam ser melhor descritas pelos órgãos de fomento como a CAPES e sua Diretoria de Avaliação, no qual ela possa considerar mesmo que se tratando de uma avaliação externa, a diferença entre o que é fazer Inserção Social em um programa nota 3, e um programa 5, 6 ou/e 7.

Todavia, é observado que mais do que a necessidade de detalhamento e direcionamento sobre este quesito avaliativo Inserção Social nos documentos normativos, de monitoramento e avaliação, se faz necessário que a própria comunidade acadêmica, e os programas de pós-graduação na área de educação se posicionem de forma mais efetiva sobre

suas concepções, ações e objetivos de Inserção Social, através da participação em fóruns da área, e em suas práticas institucionais e administrativas, como a elaboração de políticas próprias de Inserção Social, no qual contribui no desenvolvimento do Programa, tanto em uma perspectiva de avaliação externa, como principalmente diante do seu processo de autoavaliação em que os PPGs possuem uma maior abertura para exercer mais sua autonomia a respeito de evidenciar sobre quais são suas percepções sobre sua Inserção Social.

Considerando que a presente pesquisa teve como centralidade os documentos, sugerimos que, para estudos futuros, sejam realizadas as análises por meio de outros instrumentos de coleta de dados. A realização de entrevistas com os coordenadores e secretários do POSEDUC/UERN, seria uma forma de potencializar e contribuir para estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Deniz Helena Pereira. **Análise do perfil do egresso do programa de pós-graduação em engenharia biomédica (PPGEB) Universidade de Brasília – Faculdade do Gama**. 2020. Dissertação (Mestrado), curso de Engenharia Biomédica, Universidade de Brasília – Faculdade do Gama, Brasília, 2020.

AMARAL, Aline Oliveira. **Inserção Social dos Egressos da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2018. Dissertação (Mestrado), curso de Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd**. Porto de Galinhas- PE: 23 de outubro de 2012. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_com\\_registro.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf). Acesso em 06 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Resolução N° 01/2017-ANPEd**. Aprova o Regimento Geral do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd). Rio de Janeiro: 04 outubro de 2017. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/regimentoforpred\\_aprovado\\_assembleiageralanped\\_em\\_04\\_10\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/regimentoforpred_aprovado_assembleiageralanped_em_04_10_2017.pdf) . Acesso em: 06 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **EDITAL ANPED N° 2/2021: Inscrição de novos associados Institucionais**. Torna pública a presente orientação para a inscrição de novos Associados Institucionais. Rio de Janeiro: 19 abril de 2021. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/edital\\_anped\\_no\\_2\\_2021.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/edital_anped_no_2_2021.pdf). Acesso em: 27 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro) (org.). **Associe-se**. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/associe-se>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro) (org.). **Associe-se: Institucional**. 2023b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/node/988>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro) (org.). **Associe-se: Individual**. 2023c. Disponível em: [https://www.anped.org.br/node/989?\\_ga=2.103781126.749607186.1621858588-817264425.1611509116](https://www.anped.org.br/node/989?_ga=2.103781126.749607186.1621858588-817264425.1611509116). Acesso e: 27 abr. 203.

AVALIAÇÃO Multidimensional e a valorização da pós-graduação em Educação. Realização de Anped Nacional. Coordenação de Ana Paula Fernandes (Uepa), Marcelo Mocarzel (Ucp/Unesa), Roger Albernaz de Araujo (Ifsul) e Wagner dos Santos (Ufes) Fabiane Maia Garcia (Ufam). [S.I]: Anped Nacional, 2021. (82 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HGBJQZo7Tzk>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BARBOSA, Cassiane Martins. **Impacto de atividades de interação com o ensino básico no programa de pós-graduação em ciências biológicas (genética):** formação discente e inserção social. 2021. Tese (Doutorado), curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (org.). **ACESSO E VISIBILIDADE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 27 mai. 2022.

BOUFLEUER, José Pedro. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 371-382, 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Avaliação Trienal 2010: resultados finais**. 2010. Disponível em: [http://trienal.capes.gov.br/?page\\_id=100](http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100). Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Planilha notas finais Avaliação Trienal 2013 - após reconsideração**. 2014. Disponível em: <http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilha-de-notas>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar.2017a. Seção 1, p. 61.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Educação superior: **Programas de pós-graduação ganham avaliação quadrienal**. Brasília, DF: MEC, 10 jul.2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/51411-programas-de-pos-graduacao-ganham-avaliacao-quadrienal> . Acesso em 05 jan. 2023.

BRASIL. Relatório de Avaliação Quadrienal 2017: Educação. Coordenação de **Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2017c.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **MINTER E DINTER – CAPES/SETEC**. 2017d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/minter-e-dinter-capes-setec>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Relatório de Avaliação Quadrienal 2021: Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (org.). **Documento de Área: Área 38: Educação**. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (org.). **Ficha de Avaliação: grupo de trabalho**. Grupo de Trabalho. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (org.). **GT Impacto e Relevância Econômica e Social: Relatório Final de Atividades**. Grupo de Trabalho. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-impacto-e-relevancia-economica-e-social-pdf>. Acesso em 15 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022**. Institui a Comissão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG, relativo ao decênio 2021-2030. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, DF, 1 de jul. 2022a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. **Sobre as áreas de avaliação**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 11.238, de 18 de outubro de 2022**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, DF, 18 de out. 2022c.

BRAZ, Márcia Malaquias. **Instrumento de avaliação da capes para os mestrados profissionais**: julgamento pelos avaliados da área de planejamento urbano e regional. 2014. Dissertação (Mestrado), curso de Avaliação, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2014.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira. **A gestão do relacionamento com egressos**: uma proposta de diretrizes para o Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC. 2017. Dissertação (Mestrado), curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (org.). **Plataforma Lattes**: A maior base de dados da ciência brasileira. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/plataforma-lattes>. Acesso em: 27 out. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Ministério da Saúde. Resolução Nº **510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 abril. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ministério da Educação (org.). **Sobre a Avaliação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 07 out. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ministério da Educação (org.). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (org.). **Resultado da avaliação Quadrienal 2017-2020- Painel de divulgação da quadrienal 2021**: Panorama de Notas da Avaliação Quadrienal. p. 1-9. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWFiNDMxM2E2IiwidCI6IjJmNGRIYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTlTNTYyZWY3MDBiOSJ9>. Acesso em: 08 de jan. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Resolução nº 1, de 1 de junho de 2023**: aprova o regimento interno do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES. 2023. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12002#anchor>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CENTRO DE APOIO À PESQUISA NO COMPLEXO DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. APCS. (org.). **Você sabe o que são Operadores Booleanos?** 2020. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas>. Acesso em: 3 jul. 2022.

CASTANHA, Renata Cristina Gutierrez. **Aporte metodológico para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil**: análises multivariadas aplicadas aos indicadores

quantitativos da capes. 2019. Tese (Doutorado), curso de Ciência da Informação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

CASTRO, Pedro Marcos Roma de; PORTO, Geciane Silveira; KANNEBLEY JÚNIOR, Sérgio. Pós-Doutorado, essencial ou opcional? uma radiografia crítica no que diz respeito às contribuições para a produção científica. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [S.L.], v. 18, n. 3, p. 773-801, nov. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772013000300013>.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis - Rj: Vozes, 2008. p. 295-316. Tradução de Ana Cristina Nasser.

CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. CONSEPE. Resolução n.º 22/2010. Cria o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Mossoró, RN, 2010.

CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. CONSEPE. Resolução n.º 18-97. Fixa normas para os cursos de pós-graduação da URRN. Mossoró, RN, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. Revista de Administração de Empresas, [S.L.], v. 14, n. 5, p. 66-70, out. 1974. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75901974000500006>.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DOS SANTOS, Camila Dutra. A cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte: processo de formação e produção do espaço urbano. **Mercator-Revista de Geografia da UFC**, v. 8, n. 17, p. 97-108, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Inserção Social: em busca de sentidos e de indicadores para a avaliação da pós-graduação na área da Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 420-440, 2020.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. Revista de Educação PUC-Campinas, v.19, n.1, p.15-23, 2014.

FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Brasil). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **O que é o FORPREd?** 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/forpred#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20FORPREd,dos%20associados%20institucionais%20da%20ANPEd>. Acesso em: 06 abr. 2023.

GHELLER, Maria Gabriela. **Inserção Social da pós-graduação brasileira: Estudo de caso em um programa de pós-graduação de excelência acadêmica.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GHENO, Ediane Maria. **Indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho complementares aos utilizados pelo sistema de Avaliação da capes: Área ciências biológicas II.** 2019. Tese (Doutorado), curso de Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GONDRA, José Gonçalves; NUNES, João Batista Carvalho; MARTINS, Marcos Francisco. Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED/ANPEd): história, configurações, desafios. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 23, p. 1-28, 26 jul. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230044>.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil.** São Carlos: Edufscar, 2008. 177 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (org.). **Panorama Censo 2022.** 2022. Disponível em: [https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm\\_source=ibge&utm\\_medium=home&utm\\_campaign=portal](https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal). Acesso em: 31 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Rio Grande do Norte: panorama.** 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>. Acesso em: 05 fev. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mossoró: panorama.** 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/panorama>. Acesso em: 05 fev.2023.

JEZINE, Edineide; FERREIRA, Luciana Rodrigues. Expansão e inserção social da Pós-Graduação no Brasil: análise da região nordeste. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAUJO, Francisco Antônio Machado (org.). **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica.** Teresina: Edufpi, 2016. p. 191-213.

KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 677-697, 2016.

KAWAMURA, Luciana Missae. **Identificação dos fatores críticos ao adequado funcionamento das secretarias administrativas de programas de pós-graduação em uma IFES.** 2019. Dissertação (Mestrado), curso de Gestão de Organizações e Sistemas Públicos, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP. v.20, n.44, p.36-

51/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 de ago.2022.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **A Expansão e interiorização da pós-graduação stricto sensu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: avanços, limites e contradições.** 2021. 334 f. Tese (Doutorado), curso de Educação, Política e Práxis Educativas, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

MACCARI, Emerson Antônio. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação Norte americano e Brasileiro.** 2008. Tese (Doutorado), curso de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINS NETO, João. **Planejamento como caminho para o desempenho superior de um Programa de Pós-graduação *Stricto sensu*.** 2017. Dissertação (Mestrado), curso de Gestão Organizacional, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Future-se entra em consulta pública.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/future-se#:~:text=Future%2Dse%20%E2%80%93%20programa%20foi,futuro%20s%C3%A3o%20pilares%20da%20iniciativa>. Acesso em: 02 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sobre a CAPES.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap#:~:text=11%2D%20que%20%C3%A9%20p%C3%B3s,de%20fins%20essenciais%20da%20universidade>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Ministério da Educação(org.). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cetem/pt-br/capitacao/pibic-e-pibit/programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-cientifica-pibic> . Acesso em 05 fev. 2023.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Embrapii:** Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/composicao/rede-mcti/empresa-brasileira-de-pesquisa-e-inovacao-industrial>. Acesso em 02 nov. 2023.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual** e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009. Por Miriam Mabel Sanchez.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S.L.], v. 5, n. 2, p. 154, 13 out. 2014. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: a metodologia na prática. **Humanidades & Inovação**, Palmas - To, v. 8, n. 55, p. 70-81, 2021.

NASCIMENTO, Paulo Sergio Oliveira do. **Estudo do Núcleo Positivo do Programa de Pós-Graduação em Nutrição da UFPE**. 2016. Dissertação (Mestrado), curso de Gestão Pública, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A PÓS-GRADUAÇÃO E A PESQUISA NO BRASIL: Processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar no Brasil: análises críticas e perspectivas de democratização**. Brasília: Anpae, 2022. Cap. 10. p. 121-143.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (org.). **Ficha de Avaliação: Educação**: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2013.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (org.). **Ficha de Avaliação: Educação**: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=4321&popup=true>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (org.). **Ficha de Avaliação: Educação**: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=11735&popup=true>. Acesso em: 27 jun. 2023.

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho.

RIBEIRO, Renato Janine. **Inserção social**. 2007. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo\\_23\\_08\\_07.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_23_08_07.pdf). Acesso em: 09 fev. 2023.

RIBEIRO, Rodrigo; BISSOLI, Bianca Chiabai; FARIA, Tiago Guilherme; MELHEM, Ludmila. **Análise do Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil: 2010-2020**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. 705 p. Disponível em: <https://apubh.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Doc-2-Embasamento-Factual-para-ACP-24.11.2020-Final-706p.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000.

SANTO, Marineuza Correa do Espírito. **A influência das práticas e da política de capacitação e qualificação docente na avaliação da pós-graduação**: Um estudo na Universidade Federal Fluminense. 2015. Dissertação (Mestrado), curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SANTOS, Priscila Pereira. Expansão da Pós-Graduação no Brasil: Análise da estrutura das estratégias da Meta 14 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [S.L.], v. 5, p. 31, 23 dez. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
<https://doi.org/10.24109/9786558010456.ceppe.v5.5253>

SERASA (São Paulo). **O que é uma pessoa com PcD?** 2023. Disponível em:  
<https://www.serasaexperian.com.br/carreiras/blog-carreiras/pcd-no-curriculo-entenda/#:~:text=Como%20j%C3%A1%20introduzimos%20PCD%20significa,que%20n%C3%A3o%20tem%20essa%20condi%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 27 out. 2023.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. **Área de Concentração e Linhas de Pesquisa**. 2023. Disponível em:  
[https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/secao\\_extra.jsf?lc=pt\\_BR&id=1063&extra=4995963](https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1063&extra=4995963). Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, Maria Helena da. **Universidade pública e sociedade: a inserção social dos programas *scrito sensu* em administração e a coprodução do bem público**. 2012. Tese (Doutorado), curso de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SILVA, Camila Teixeira. **Planejamento e execução de ações de inserção social na pós-graduação da área de medicina III**, 2020. Dissertação (Mestrado), curso de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVEIRA, Evandro. **Gestão do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária a partir do sistema de avaliação da CAPES**. 2016. Dissertação (Mestrado), curso de Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOARES, Gislânia Dias. **Institucionalização da UERN a partir das fontes imagéticas e registro de memória**. 2021. Dissertação (Mestrado), Pós-graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

STAKE, Robert. E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. (3 Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS- GEOCAPES. GEOCAPES. **Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS - GEOCAPES. **Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil**. 2023. Disponível em:  
<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

THIENGO, Lara Carlette; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade de Classe Mundial no contexto Latino-Americano e Caribenho: o que dizem os organismos internacionais. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 35, n. 76, p. 259-278, ago. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.65341>.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento do programa de pós-graduação em educação-PosEduc da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Mossoró, RN: UERN, jun. 2010.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de Desenvolvimento Institucional: **Projetando o futuro da universidade:2016/2026**. Mossoró, RN: UERN, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (Belo Horizonte). **Periódicos UFMG: notícias**. 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/periodicos/voce-sabe-qual-e-o-papel-de-um-revisor-ad-hoc-a-gente-te-conta/#:~:text=Ad%20hoc%20%C3%A9%20uma%20express%C3%A3o,corpo%20editorial%20ou%20de%20revisores>. Acesso em: 27 out. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto UERN**. Mossoró, RN: UERN, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (Fortaleza). **Estágio em Docência**. 2021. Disponível em: <https://medicinatranslacional.ufc.br/pt/estagio-em-docencia/>. Acesso em: 31 out. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC Mestrado em Educação: **Apresentação**. Mossoró, RN: UERN, mai. 2022a. Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 17 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Cursos de Mestrado/Doutorado**: Campus Central – Mossoró. Mossoró, RN: UERN, nov. 2022b. Disponível em: <https://www.uern.br/cursos/default.asp?item=ensino-cursos-por-campus>. Acesso em: 10 nov. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (Brasil) (org.). **Apresentação**. 2023a. Disponível em: <https://portal.uern.br/apresentacao/#:~:text=A%20UERN%20oferece%20hoje%2058,admite%20cerca%20de%202.500%20alunos>. Acesso em: 01 jul. 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (Mossoró). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Conselhos da FUERN**. 2023b. Disponível em: <https://portal.uern.br/conselhos/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. Tese (Doutorado), curso de Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WASSEM, Joyce. **A excelência nos programas de pós-graduação em educação**: visão dos coordenadores. 2014. Tese (Doutorado), curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. (2 Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001. Tradução: Daniel Grassi.

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.  
Tradução: Daniel Bueno.