

# CONTRIBUTOS DA REFERENCIALIZAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO INTERNA DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Graziela Piccoli Richetti;  
José de Pinho Alves Filho;  
Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa

## Resumo

Este trabalho busca tratar de assunto bastante delicado na área da Pós-Graduação (PG) brasileira – a avaliação de seus egressos. Se é consensual a necessidade da avaliação efetivada pela CAPES, também é inegável a existência de críticas e restrições a suas limitações pelos programas, principalmente no tocante a pouca ou nenhuma avaliação mais forte na atividade formadora. Esta preocupação se faz mais intensa ainda, se considerarmos o crescimento da criação de novos cursos, expansão dos existentes e o aumento da procura por jovens em busca de dar continuidade em sua formação. Esses indicativos conduzem à necessidade de refletir sobre a qualidade desses cursos, bem como construir mecanismos de avaliação que ofereçam um diagnóstico sobre o impacto da formação na prática educativa dos egressos, de cursos de mestrado e doutorado, no âmbito das Ciências da Educação. Num primeiro momento, discute-se a dinâmica teórica sobre o processo de referencialização e, num segundo momento, apresenta-se um modelo de construção de referencial. No final deste processo foram estabelecidas três dimensões, a título de exemplo: curricular, epistemológica e educativa-formativa. Destas dimensões propõe-se um quadro avaliativo geral, que, a partir das particularidades, objetivos iniciais e demais características de cada programa, possa ser completado e aplicado, fornecendo resultados relacionados à atividade formadora, visando a melhoria e monitorização de sua execução.

**Palavras-chave:** pós-graduação, avaliação, impacto.

## Introdução

Não há de se discutir que a pós-graduação brasileira tem hoje respeito e reconhecimento internacional. Este reconhecimento nacional e internacional da pós-graduação stricto sensu brasileira acontece, sem dúvida nenhuma, em decorrência do sistema de avaliação aplicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos programas existentes. Claro está que restrições e críticas se fazem presentes às regras impostas pela CAPES, muitas delas justificadas pelas diferentes áreas, mas há de se

---

<sup>1</sup>Estudo parcialmente financiado pela CAPES e pelo CNPq.

entender sua complexidade, amplitude e importância e que a cada ano vem se aprimorando pela própria comunidade avaliadora (representantes de área, comissões de área e representantes de grande área).

Vários são os trabalhos que tratam sobre o processo de avaliação da CAPES instalada desde 1976, sejam artigos (RIZZI, 2001; SPAGNOLO; SOUZA, 2004; HORTA; MORAES, 2005; SOUSA E MACEDO, 2009) e dissertações (SAORIM, 2009; MELO, 2011), só para citar alguns nas mais diversas áreas e sob os mais diferentes enfoques. Entretanto, Souza e Macedo parecem ter captado o espírito do processo quando afirmam:

“A despeito das muitas críticas aos processos e aos resultados da avaliação, há consenso de que o fato da avaliação ser conduzida por pares [...] é positivo. Outro ponto sobre o qual há pouca controvérsia diz respeito à importância da avaliação para o crescimento planejado do sistema, evitando-se a proliferação de cursos/programas de pós-graduação que não atendam a uma qualidade mínima definida em consenso por critérios estabelecidos entre os pares.” (Souza e Macedo, 2009, 256).

Ao assumir-se como aceito o posto pelos autores acima, não há como não aceitar-se que o processo de avaliação da CAPES se mostra eficaz aos seus objetivos, pois produz um conjunto de informações relativas ao sistema da pós-graduação brasileiro. Sua complexidade é inerente a diversificação de áreas, sub-áreas, etc. Todavia suas informações de caráter macro acaba por oferecer subsídios que permitem (1) a tomada de decisões com relação ao fomento e ao planejamento do sistema de Ciência & Tecnologia (incluindo atendimento das necessidades nacionais e regionais), (2) o estabelecimento de padrões de qualidade visando à certificação dos programas que compõem o sistema, (3) o aprimoramento dos próprios programas, pela identificação de fragilidades e (4) a memória do sistema.

Todo o esforço da comunidade acadêmica e da CAPES se mostram válidos e de grande importância para alcançar os objetivos elencados. Contudo, um dos questionamentos mais fortes e na atualidade que tem sido feito ao processo de avaliação da CAPES é à ênfase dada à produção científica em prejuízo das atividades formativas, particularmente na área da Educação e Ensino de Ciências e Matemática.

Em uma expressão pouco acadêmica, seria o “calcanhar de Aquiles” da avaliação, corroborada por Yamamoto e Menandro,

O peso relativo da formação é uma questão a ser discutida. Para além da análise das características internas dos programas e eventuais iniciativas que estejam promovendo para qualificar a formação, a CAPES tem buscado introduzir, nos relatórios e nas avaliações, informações sobre o egresso, que

**talvez seja um aspecto de fundamental importância para aferir a qualidade da formação oferecida** (Carvalho, 2001). As dificuldades para concretizar tal avaliação não são desprezíveis, a realidade das desigualdades regionais comporá um cenário no qual o estabelecimento de cada critério terá de ser exaustivamente ponderado, mas talvez seja um esforço indispensável para uma avaliação mais equilibrada do sistema. (Yamamoto; Menandro, 2004, p. 90, grifo nosso).

É certo que os programas de pós-graduação podem usufruir das avaliações anuais e trienais para uma monitoração interna, mas ainda assim, tais dados são muito pouco abrangentes e pouco avança em uma análise interna que permita avaliar a qualidade da formação oferecida, menos ainda, o reflexo desta formação no mercado de trabalho, seja acadêmico seja liberal, isto é, a dimensão do impacto social da formação dos egressos.

Para a pós-graduação no contexto português, Cachapuz (2011) defende como estratégia formativa evitar o excesso de saberes acadêmicos (teóricos) e fortalecer a valorização das competências pessoais e profissionais que lhes facilite a construção de novos saberes. Ao corroborarmos com a fala de Cachapuz e pensarmos no contexto brasileiro, entendemos que é chegado o momento de “dar um passo adiante” e pensar em um mecanismo para avaliar a qualidade dos programas de pós-graduação. O aumento do número de estudantes que têm buscado esses cursos nos últimos anos, bem como a criação de novos programas, podem ser considerado fortes indicativos da necessidade de realizar avaliações internas que permitam elaborar um diagnóstico acerca da qualidade dessa formação.

Configurado o problema, nossa investigação se direciona na construção de um modelo de avaliação interna dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é avaliar a qualidade de execução do projeto de formação proposto e seu impacto nas práticas profissionais e educativas dos seus egressos. Nesse contexto, apresentamos sugestão de percurso para a construção de uma avaliação interna de programas de pós-graduação, de maneira que, ao final do processo, seja possível apresentar uma “radiografia”/diagnóstico que revele qual tem sido o impacto da formação pós-graduada *stricto sensu* na prática pedagógica de seus egressos. Não se trata de um processo avaliativo que faz “caça as bruxas”, mas um processo que cada programa auto determine o que avaliar na finalidade de “melhorar o que está bom e corrigir as distorções”, salvaguardando os princípios norteadores (objetivos, intenções, etc) prescritas na Proposta do Programa original quando da criação do curso que, com o passar do tempo e alteração do corpo docente se perde, se altera e, muitas vezes se corrompe, sem que a “comunidade do curso de pós-graduação” se aperceba. A avaliação neste contexto deve ser incentivadora de mudanças positivas, aceitas e acordadas pela comunidade do programa,

oferecendo uma possível alternativa para superar a ausência de uma avaliação de caráter formadora tão criticada no processo avaliativo da CAPES.

Antecipamos que o modelo construído é geral e que caberá a cada programa inserir suas peculiaridades relativas ao currículo, objetivos de formação etc.

## **A Avaliação pela Referencialização**

A concepção de avaliação que assumimos nessa pesquisa é a de um processo em que se articulam leituras, análises, instrumentos de investigação e ações, visando a identificação de funcionalidades, desvios e impactes, de caráter formativo e formador, no que Withers (1995) denomina de “paradigma do melhoramento”. A busca de indicadores que auxiliem a construção desse percurso é inevitável e pode oferecer uma falsa impressão de objetivismo e/ou objetividade, ou ainda, oferecer ao final um diagnóstico de caráter terminal. Entretanto, Cruz (2005, p. 15) alerta que para preservar o caráter dialético, crítico e transformador da realidade, o processo de avaliação deve “ser colocado ao serviço da melhoria da gestão da ação, que no nosso caso se traduz pela ação formadora”.

Os trabalhos de Gerárd Figari (1996) e Charles Hadji (1994) oferecem suporte teórico e metodológico para a busca de elementos pertencentes ao contexto da investigação. Figari (1996, p.36) propõe a referencialização como um método de investigação para a compreensão e avaliação dos dispositivos educativos, por meio da interrogação e do descerramento “de um sistema de coordenadas realizado em função do desígnio e do desenho que os atores dele podem traçar” (p.36). O autor esclarece que um dispositivo “é, em si mesmo, ‘educativo’ quando desempenha um papel formador” e “que foi objeto de um projeto de aprendizagem ou de uma operação de avaliação” (FIGARI, 1996, p.30). Visto que o conceito de avaliação é polissêmico e passível de diversas interpretações, duas questões essenciais demandam uma reflexão: 1) O que se pretende avaliar? e 2) Que referencial deve ser utilizado? A primeira questão requer, segundo Figari (1996), uma descrição teórica que esclareça as finalidades, funções e especificidades do objeto de estudo. Já a segunda demanda uma resposta de caráter metodológico, pois é imperativo dispor de um quadro de referências elucidativo “da especificidade e dos efeitos de todo o dispositivo educativo” (idem, p. 36). Yamamoto e Menandro (2004, p. 89) defendem “que uma avaliação pode questionar [...] a efetividade do seu funcionamento a julgar pelos resultados obtidos no período”, o que corrobora com o fio condutor do processo de referencialização.

Antes de discorrermos sobre o percurso de sua construção, faz-se necessário explicar dois conceitos utilizados por Figari que constituem a base do processo de avaliação: referente e referencial. O referente exerce o papel de norma, o que deve ser, aquilo que “pertence à ordem das representações de objetivos. Desempenha um papel instrumental na produção de um juízo de valor” (BARBIER, 1985, p.285). A primeira característica atribuída ao referente é a de retratar os sistemas de objetivos que conduzem o funcionamento das instituições de formação, permitindo que o avaliador compreenda “a natureza concreta das informações” obtidas “sobre o objeto avaliado” (BARBIER; 1985, p.73-74).

Por sua vez, o conceito de referencial é polissêmico e utilizado nas diferentes áreas do conhecimento. Figari (1996, p. 38) apresenta o sentido atribuído à palavra referencial citando Ardoino e Berger (1989): um “sistema de referências que constituem uma ótica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada”. Operacionalmente, representa um instrumento de medida orientador, que mediante um tratamento organizado de dados, favoreça a observação, análise e avaliação de um dispositivo educativo. Enquanto método, deve preconizar o tratamento simultâneo de dados originados da estrutura e das funções do dispositivo. E como produto de um processo científico, precisa “fornecer um eventual corpo de hipóteses que preveja a explicação dos resultados.” É nessa etapa do percurso “que a noção de referencial, com uma conotação estática, é corrigida para “referencialização”, que indica assim a procura de um princípio que dê conta”. Figari (1996, p. 57-58).

O último conceito que merece esclarecimento é o de impacte associado ao contexto educacional. Menos forte que o impacto, que oferece a ideia de embate, colisão, o impacte “refere-se à influência ou efeito que a pesquisa educacional exerce sobre a sua audiência” (NERF, 2000, p.1, tradução nossa). Nesse contexto, o impacte assume uma conotação processual, gradativa, em que se analisa o impacto de uma determinada ação ao longo do tempo. A avaliação do impacte da formação se propõe a analisar os efeitos da formação sobre o desempenho do egresso na sua atuação educativa. Assim, o impacte da formação pode ocorrer em três níveis:

(i) prática letiva associada ao processo de ensino e de aprendizagem de uma dada disciplina e/ou nível de escolaridade (micro-impacto), (ii) prática “escolar” associada ao trabalho do Professor junto dos pares, grupo disciplinar, organização/gestão pedagógica, pais e Instituições Escolares (meso-impacto) e (iii) prática educativa e investigativa associada ao trabalho do professor junto das Comunidades Educativa, Investigativa/Acadêmica e comunidade em geral (macro-impacto). (CRUZ *et al*, 2008, p. 3).

Em outras palavras, o micro-impacte se refere à mudança nas ações profissionais de caráter do egresso; já o meso-impacte diz respeito à sua ação junto à sua instituição de trabalho; e o macro-impacte abrange a sua participação na comunidade acadêmica. De posse desses esclarecimentos, passamos à discussão do percurso para a elaboração da proposta do modelo de avaliação.

### **Sistematizando a Referencialização: Elaboração do Quadro Referencial**

A partir do esclarecimento dos conceitos arrolados, iniciamos a elaboração do referencial de avaliação, pressupondo que os programas de pós-graduação brasileiros em educação e ensino de ciências, por desempenharem um papel formador, podem ser tratados como dispositivos educativos. A questão proposta anteriormente “O que se pretende avaliar?”, deve ser respondida de modo que as razões pelas quais um dispositivo educativo será avaliado auxiliem a caracterizar o objeto de estudo. Como a problemática que propomos versa sobre a qualidade da formação pós-graduada, sugere-se que o objeto a ser avaliado seja o impacte dessa formação na prática pedagógica dos seus egressos. Para definir o objeto, as operações devem envolver a delimitação do contexto de investigação, elaboração da instrumentação e avaliação do impacte da formação pós-graduada.

Figari (1996) assevera que a avaliação dos dispositivos educativos deve conter três dimensões: a) uma delimitação do contexto que designa as determinações e as origens, o que é *induzido*; b) uma elaboração individual e coletiva que indica o processo, a negociação e a elaboração, o que é *construído*; e c) um tratamento dos resultados e efeitos, que designa a atualização e a programação, o *produzido*. Essas três dimensões são inseparáveis, sendo que cada uma precisa ser corroborada pelas outras duas, em uma relação iterativa: “os dados ‘induzidos’ alimentam a ‘construção’ que leva ao aparecimento de uma ‘produção’, mas esta última constitui um fenômeno indutor de novos dados que, por seu turno, influenciam os outros pólos, etc.” (FIGARI, 1996, p. 61).

Nesse contexto, o induzido pode ser assumido no momento histórico em que a pós-graduação no Brasil precisava de uma definição. A título de exemplificação, podemos citar o Parecer CFE nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965, que definiu os níveis e as finalidades da pós-graduação. Este e os demais documentos que normatizaram o Ensino Superior foram elaborados na década de 1960, e ajudaram a estruturar a pós-graduação e, portanto, designam as origens e pertencem ao induzido. Se considerarmos que esses documentos foram

produzidos por fatores “indutores”, eles também assumem o domínio do construído. Igualmente, esses documentos influenciaram a estruturação e normatização dos cursos existentes, bem como a criação de novos cursos, e por essa razão também fazem parte do produzido. É a essa iteratividade entre as dimensões do dispositivo educativo que Figari (1996) se refere e que deve perpassar todo o processo de avaliação.

O sistema de referências elencado para a construção do referencial foi constituído pelos documentos que normatizam os cursos de pós-graduação, divididos em dois grupos de referentes: a) *externos*: documentos nacionais, elaborados pelo MEC e pela CAPES, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e as Avaliações Trienais da CAPES; e b) *internos*: documentos próprios das Instituições de Ensino Superior, tais como resoluções, regimentos e normas internas dos cursos de pós-graduação. No Quadro 1 apresentamos um exemplo genérico para a modelização de um referencial de avaliação.

#### Quadro 1 – Quadro referencial de avaliação

Os *aspectos a serem considerados* refletem as intenções, aquilo que é idealizado e foram selecionados após a análise de conteúdo dos referentes externos e internos. Os aspectos elencados devem auxiliar a contextualização do objeto de estudo, para que o avaliador (ou grupo de avaliadores) tenha condições de elaborar “diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações”. (ALVES, 2004, p.96). Esse diagnóstico preliminar deve ser orientador para a construção de instrumentos para selecionar e tratar as informações do sistema de referências estabelecido no Quadro 1. Os documentos do contexto nacional e local devem ser submetidos à análise de conteúdo. O mesmo ocorre com os atores envolvidos, que podem ser consultados através de questionários e entrevistas e os dados quantitativos podem ser submetidos a tratamentos estatísticos, incluindo-se escalas de valoração binária (sim/não) ou do tipo Likert.

A etapa subsequente consiste em definir as dimensões da avaliação e seus respectivos critérios e indicadores. A análise preliminar dos referentes é base para estabelecer dimensões, fundamentadas nos seguintes eixos: a) *análise organizacional e contextual* do programa de pós-graduação, onde os objetivos propostos para a formação de seus pós-graduados são evidenciados; b) *abordagem teórica*, mais transversal, no âmbito da formação pós-graduada de professores na área da Educação/Ensino de Ciências e c) *análise operacional* da prática educativa do egresso. As dimensões da avaliação, a título de exemplo, foram

respectivamente denominadas de estrutura curricular, epistemológica e educativa-formativa, conforme Quadro 2.

A noção de critério empregada por Figari (1996) é a de Bonniol (1988, *apud* FIGARI, 1996, p.110): “dimensão do objetivo que o avaliador resolveu privilegiar [...] O que justifica a referência escolhida é o objetivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado”, sendo que para cada critério devem estar associados um ou mais indicadores. Estes últimos devem ser descritos de forma objetiva para permitir inferências e justificativas. A figura 1 oferece um esquema geral do percurso de construção da referencialização e de seus elementos constitutivos.

#### Figura 1 – Esquema geral do percurso da referencialização

A seguir, no Quadro 2 apresenta-se um exemplo do encadeamento de dimensões, sub-dimensões, critérios, indicadores e instrumentação.

#### Quadro 2 – Dimensões do referencial de avaliação

O quadro de dimensões foi elaborado em atendimento aos aspectos a serem considerados, listados no Quadro 1, e os objetivos da formação pós-graduada. Estabelecemos sub-dimensões que concentram critérios e indicadores para auxiliar na investigação do impacto da formação, que em outras palavras, deve fornecer elementos empíricos para avaliar-se a qualidade da formação e o nível do seu impacto na prática educativa dos egressos. A participação dos atores envolvidos na avaliação (corpo docente, corpo discente, egressos, funcionários, etc.), pode ser feita com a realização de entrevistas ou respostas a questionários. As realizações de observações ou de grupos focais, também oferecem uma rica possibilidade de selecionar e analisar situações dos dispositivos educativos.

### **Considerações Finais**

Este quadro de referencialização, seus referenciais e demais elementos não tem intenção de ser fechado ou prescritivo. Pelo contrário, ser um indicar com exemplos de descritores gerais, a ser ajustado a cada programa de Pós-Graduação em Educação ou de Ensino de Ciências, proporcionando total liberdade aos avaliadores de constituírem o seu



quadro próprio, respeitando as peculiaridades e características de seus programas. Vale lembrar que o start do processo se localiza na Proposta Inicial do Curso/CAPES, definitiva à trajetória do programa de pós-graduação com o compromisso firmado no processo formativo de seus discentes. Isto evidencia a importância deste referencial, que além da própria autoavaliação do programa de caráter não comparativo, mas intrínseco, permitirá uma monitorização de sua execução em todos os quesitos desejáveis a qualquer tempo e hora.

### Referências Bibliográficas

ALVES, M. P. *Currículo e Avaliação – Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004.

BARBIER, J. M. *A avaliação em formação*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1985.

Parecer CFE nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965

CACHAPUZ, A. F. Investigação em Didáctica das Ciências em Portugal – um balanço crítico. In: Pimenta, S. G. (org) *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, A. M. A. (2001). Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios. *Psicologia USP*, n.12(1), p.203-221. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642001000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 13 de junho de 2012.

CRUZ, E. *Avaliação do Impacte de Cursos de Mestrado nos Professores-Mestres - O desenvolvimento do Pedagogical Content Knowledge de Professores de Ciências Físico-Químicas*. Dissertação (Mestrado em Ensino da Física e da Química) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. 2005.

CRUZ, E.; POMBO, L.; COSTA, N. Dez anos (1997-2007) de estudos sobre o impacto de Cursos de Mestrado nas práticas de Professores de Ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, nº 1. 2008.

FIGARI, G. *Avaliar que referencial?* Porto: Porto Editora. 1996.

HADJI, C. *A Avaliação, regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M.. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 30, p. 95-116. 2005.

MELO, M. A. A. *Influência do sistema de avaliação da CAPES na qualidade dos programas de pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

NATIONAL EDUCATION RESEARCH FORUM. The Impact of Educational Research on Policy and Practice, Sub-group of NERF Report, 2000.

RIZZI, N. E. Avaliação da pós-graduação: mecanização e mau gerenciamento do processo "o caso do programa de pós-graduação em engenharia florestal da UFPR". *Revista Diálogo Educacional*, v. 2, n. 4, pp. 1-12, 2001.

SAORIM, R. N. S. *O sistema de avaliação da CAPES na visão dos gestores dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba*. Dissertação: Curso de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba. 2009.

SOUSA, C. P.; MACEDO, E. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá v. 18, n. 37, p. 255-272. 2009

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da CAPES? *Revista Brasileira da Pós-Graduação*, v. 1, n. 2, p. 8-34. 2004.

WITHERS, R. Quality Assessment: two traditions (a review article). *Quality Assessment in Education*, v. 3, nº 2, p.39-46. 1995.

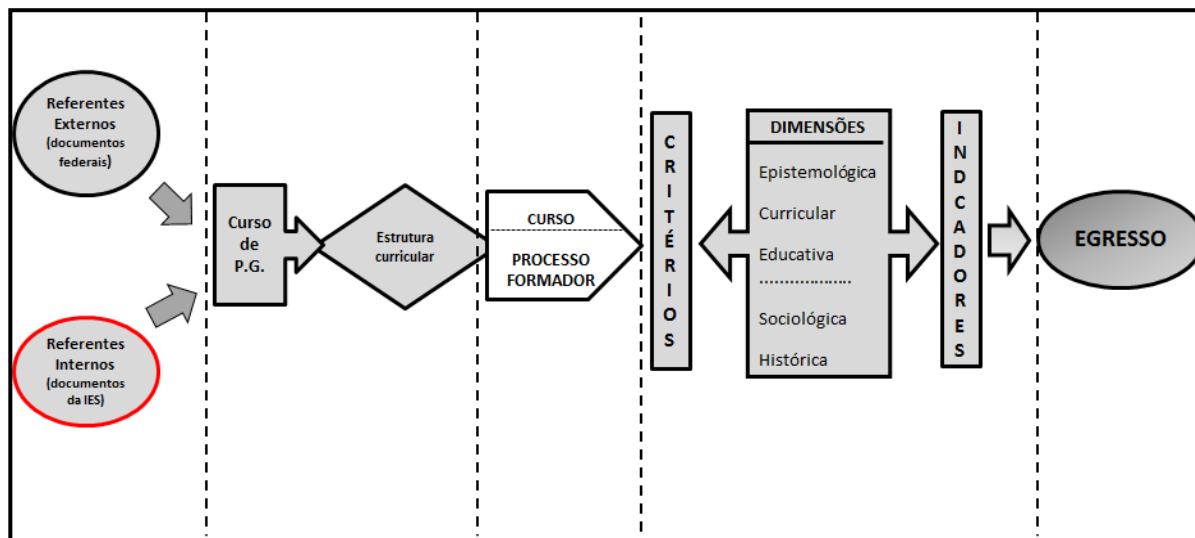
YAMAMOTO, O.; MENANDRO, P. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 12, n. 1, p. 82-91. 2004.

**Quadro 1** – Quadro referencial de avaliação

REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO		
<b>Dimensões:</b> Construído e Produzido		
<b>Operações:</b> delimitação do contexto de investigação, elaboração da instrumentação e avaliação do impacto da formação pós-graduanda.		
Objeto	Referencial	Aspectos a serem considerados
O impacto da formação pós-graduanda de mestres e doutores em sua prática pedagógica	<b>Referentes Externos</b>  <b>Do contexto nacional (MEC e CAPES):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei nº 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <a href="http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm">http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm</a></li> <li>• Legislação dos cursos de pós-graduação stricto sensu – Mestrado e Doutorado, disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf">http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf</a></li> <li>• III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989), disponível em: <a href="http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf">http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf</a></li> <li>• IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-</li> </ul>	Estrutura dos programas de pós-graduação, definição da proposta acadêmica e perfil de atuação dos egressos.
		Produção científica docente.
		Aprimoramento nas definições e no desenvolvimento das atividades de pesquisa.
		Cooperação internacional, intercâmbio entre alunos e professores e apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais.
		Estrutura física adequada.
		Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.
		Estrutura curricular adequada aos estudantes e à área de formação pós-graduanda.

		<p>2010), disponível em:  <a href="http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf">http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), disponível em:  <a href="http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020">http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020</a></li> <li>• Avaliações trienais da CAPES (2004 a 2010), disponível em:  <a href="http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas">http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas</a></li> </ul>	<p>Contribuição para a solução dos problemas sociais, econômicos e tecnológicos.</p> <p>Aperfeiçoamento cultural, científico e profissional (dos estudantes).</p> <p>Interação entre as atividades de pesquisa e pós-graduação com o ensino de graduação.</p> <p>Cooperação interinstitucional, com intercâmbio entre professores e alunos e realização de pesquisas interdisciplinares e/ou multi-institucional.</p>
		<p><b><u>Do contexto local:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução da IES (dispõe sobre a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i>);</li> <li>• Regimento do Programa de Pós-Graduação que será avaliado;</li> <li>• Normas regimentais do Programa de Pós-Graduação;</li> <li>• Cadernos de indicadores da CAPES do Programa de Pós-Graduação;</li> <li>• Avaliação Trienal do Programa de Pós-Graduação (CAPES).</li> </ul>	<p>Estrutura curricular flexível em termos de disciplinas e atividades acadêmicas.</p> <p>Número mínimo de docentes permanentes e colaboradores e qualificação do corpo docente.</p> <p>Recursos materiais.</p> <p>Organização e funcionamento acadêmico e administrativo do Curso.</p> <p>Objetivos de formação de mestres e doutores.</p> <p>Estrutura organizacional e curricular dos cursos de Mestrado e Doutorado (disciplinas, carga horária, defesas, seleção, etc).</p> <p>Participação em estágios docências.</p> <p>Obtenção de créditos extra-curriculares.</p> <p>Participação e apresentação de seminários.</p> <p>Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.</p> <p>Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.</p> <p>Quantidade de teses e dissertações defendidas em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</p> <p>Distribuição das orientações das teses e dissertações em relação aos docentes do programa.</p> <p>Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.</p> <p>Participação de discentes em projeto de pesquisa.</p> <p>Produção de discentes na produção científica do programa aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.</p> <p>Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.</p> <p>Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.</p> <p>Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa.</p> <p>Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.</p>

**Figura 1** – Esquema geral do percurso da referencialização



<b>Fonte</b>	Documentos Federais e das IES	Legislação e documentos do Programa		Proposta inicial do Curso (CAPES)	Questionário Entrevistas C. V. Lattes
<b>Metodologia</b>	Análise de Conteúdo	Análise de Conteúdo		Análise de Conteúdo	Análise de Conteúdo
<b>Coleta de dados</b>	Quadros e Planilhas	Quadros e Planilhas		Quadros e Planilhas	

**Quadro 2 – Dimensões do referencial de avaliação**

REFERENCIAL				
Dimensões	Sub-dimensões	Critério	Indicadores	Instrumentação
<b>Estrutura curricular</b>	Conjunto das disciplinas obrigatórias (estrutura curricular)	ADEQUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contém elementos à formação dos discentes em processos investigativos adequados a área de educação.</li> <li>• Contém elementos de concepção(ões) educativa(s).</li> </ul>	- Questionários com questões de múltipla escolha e questões abertas.  Análise de conteúdo:
	Conjunto de disciplinas eletivas (estrutura curricular)	ADEQUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contém elementos à formação dos discentes em processos investigativos adequados a área de educação.</li> <li>• Contém elementos de concepção(ões) educativa(s).</li> </ul>	- Planos de ensino das disciplinas obrigatórias e eletivas;
	Plano de ensino da(s) disciplina(s)	PERTINÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contém elementos à formação dos discentes em processos investigativos adequados a área de educação.</li> <li>• Contém elementos de concepção(ões) educativa(s).</li> </ul>	- Histórico Escolar;  - Questões abertas dos questionários;
	Interlocução (diálogo) com investigadores externos ao programa	EXISTÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de convênios nacionais entre programas de PG com participação de discentes.</li> <li>• Existência de convênios de cooperação internacional entre o programa e instituições de outros países com participação de discentes.</li> <li>• Participação discentes em Seminários de docentes convidados promovidos pelo curso.</li> <li>• Participação dos discentes em eventos científicos da área.</li> </ul>	- Currículos Lattes do corpo docente e dos egressos;  - Cadernos de indicadores do Programa de Pós-Graduação.
	Outras sub-dimensões, a critério dos objetivos da avaliação do Programa, propostos pelos avaliadores.	Adequado à sub-dimensão(ões) adotada(s).	Descritores dos critérios adotados.	A critério do avaliador mas adequados a coleta de dados.
	<b>REFERENCIAL</b>			
Dimensões	Sub-dimensões	Critério	Indicadores	Instrumentação
<b>Epistemo-lógica</b>	Evidências de vertentes epistemológicas no conjunto das disciplinas	PRESENÇA	• O(s) Programa(s) da(s) Disciplina(s) explicitam concepções epistemológicas de diferentes vertentes (autores).	- Questionários com questões de múltipla escolha e questões abertas;
	Produção do conhecimento discente referencia vertentes epistemológicas	EXPLICITAÇÃO	• As teses e dissertações especificam a adoção de vertente(s) epistemológica(s) (autor).	- Entrevistas com uma amostra de docentes e egressos;

	Linhas de Pesquisa do Programa	COMPROMISSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>O Compromisso com concepções epistemológicas é mencionado nas investigações e produção do conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de conteúdo das entrevistas e questões abertas do questionário;</li> <li>- Análise de conteúdo das teses e dissertações.</li> </ul>
	Outras sub-dimensões, a critério dos objetivos da avaliação do Programa, propostos pelos avaliadores.	Adequado à sub-dimensão(ões) adotada(s).	Descritores dos critérios adotados.	A critério do avaliador mas adequados a coleta de dados.
REFERENCIAL				
Dimensões	Sub-dimensões	Critério	Indicadores	Instrumentação
Educativa-formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção do conhecimento dos egressos</li> </ul>	COMPROMISSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprometimento dos pós-graduados (Msc/Dr) com a investigação e construção do conhecimento em Educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários com questões de múltipla escolha e questões abertas;</li> <li>- Entrevistas com uma amostra de docentes e egressos;</li> <li>- Análise de conteúdo das entrevistas e questões abertas do questionário;</li> <li>- Currículos Lattes do corpo docente e dos egressos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorporação do conhecimento adquirido na prática pedagógica dos egressos</li> </ul>	EXPLICITAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprometimento dos pós-graduados (Msc/Dr) com o aprofundamento do conhecimento em Educação.</li> </ul>	
		EXPLICITAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposições inovadoras e reflexivas na sua prática educativa.</li> </ul>	
		RELEVÂNCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alteração das estratégias de ensino e aprendizagem</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disseminação do conhecimento dos egressos</li> </ul>	COMPROMISSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprometimento dos pós-graduados (Msc/Dr) com a publicação de trabalhos e participação em eventos científicos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inserção e participação em projetos de pesquisa</li> </ul>	INOVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proposições inovadoras na prática da pesquisa.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divulgação do conhecimento dos egressos em situações não formais (Palestras/seminários)</li> </ul>	DIVULGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Egressos engajados na inclusão da Educação em todos os espaços da educação formal e não-formal.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mantem relações profissionais e acadêmicas com o Programa de pós-graduação</li> </ul>	PRESERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vínculo com o programa de pós-graduação.</li> </ul>	
Outras sub-dimensões, a critério dos objetivos da avaliação do Programa, propostos pelos avaliadores.	Adequado à sub-dimensão(ões) adotada(s).	Descritores dos critérios adotados.	A critério do avaliador mas adequados a coleta de dados.	