CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

[redacted]

Documento de Área

Educação

Área 38

Coordenador da Área:
Ângelo Ricardo de Souza

Coordenadora Adjunta de Programas Acadêmicos:
Giselle Cristina Martins Real

Coordenador Adjunto de Programas Profissionais:
Nonato Assis de Miranda

2025 – 2028

SUMÁRIO

PREÂMBULO 5

ESTADO DA ARTE 5

Breve Diagnóstico da Área de Educação 6

1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS 10

1.1 Inovações, transformações e propostas 10

1.2 Planejamento dos PPG da área no contexto das Instituições de Ensino Superior 12

1.3 Autoavaliação como parte da avaliação dos PPG 13

1.4 Atuação e experiência do corpo docente permanente (DP) 14

1.5 Visão da Área sobre a modalidade de ensino à distância 17

1.6 Visão da Área sobre a modalidade profissional 19

1.7 Visão da Área sobre formas associativas 20

1.8 A interdisciplinaridade na Área 21

2 FORMAÇÃO E PRODUÇÃO INTELECTUAL 24

2.1 Perspectivas da Área sobre a formação e perfil de egressos 24

2.2 Perspectivas na avaliação da produção intelectual 25

2.3 Perspectivas da Área quanto às mudanças impostas pelo movimento de Ciência aberta 29

3 IMPACTO 31

3.1 Perspectivas de impacto dos PPG da área na sociedade 31

3.2 Perspectivas dos processos de inserção e ampliação da visibilidade dos programas (internacionalização incluída) 33

3.3 Medidas de indução de interação com a educação básica ou outros setores da sociedade 34

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXCELÊNCIA NA ÁREA 35

5 EQUIDADE E DIVERSIDADE 37

5.1 Perspectivas de redução de assimetrias regionais e intrarregionais 37

5.2 Visão da área sobre mecanismos de solidariedade (incluindo PCI) 38

5.3 Visão da Área quanto às políticas afirmativas, de inclusão, permanência e acessibilidade 40

6 ALTERAÇÕES DOS PROGRAMAS 42

6.1 Visão da Área sobre fusão, desmembramento e migração 42

7 OUTRAS CONSIDERAÇÕES DA ÁREA 43

7.1 Crescimento e diversificação dos PPG da Área 43

7.2 Reconhecimento de diplomas do exterior 43

7.3 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 44

7.4 Inteligência Artificial 45

Considerações da Diretoria de Avaliação

Neste documento a Área de Avaliação apresenta as diretrizes específicas que irão nortear as instituições de ensino superior sobre a avaliação e o acompanhamento dos programas de pós-graduação a ela vinculados. Essas diretrizes foram construídas de acordo com os critérios próprios da Área em constante diálogo com a sua comunidade. Para além disso, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) definiu diretrizes e procedimentos comuns para a avaliação da pós-graduação stricto sensu e as áreas de avaliação e os programas devem observar as normas dispostas na legislação vigente e no documento referencial "Diretrizes comuns da avaliação de permanência dos programas de pós-graduação stricto sensu" disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/documentos-do-novo-ciclo-avaliativo-2025-2028

PREÂMBULO

A Área de Educação, no âmbito da pós-graduação brasileira, carrega uma responsabilidade central na formação de pessoas e na produção de conhecimentos acerca dos fenômenos educacionais que ocorrem nos espaços escolares e não-escolares, na educação básica e na educação superior. Logo, nenhum projeto de desenvolvimento nacional pode dispensar o envolvimento e o incentivo aos cursos de mestrado e doutorado em Educação.

Este documento apresenta considerações sobre o futuro da Área de Educação e discorre conceitualmente sobre o caráter indutor do processo avaliativo da Capes, que tem por meta ampliar as perspectivas de impacto dos Programas na sociedade, por meio da busca de uma maior qualidade na formação de Mestres e Doutores e do aumento da produção intelectual altamente qualificada. Este, junto com outros documentos, como a Ficha de Avaliação e o Documento Orientador de APCN, constitui a base dos diferentes processos de avaliação da Capes.

ESTADO DA ARTE

Para se ter uma ideia da dimensão do que ainda se tem/se pode formar, havia no Brasil, conforme dados do Censo Escolar de 2020, mais de 2,9 milhões de docentes de educação básica, dos quais 126 mil possuíam mestrado ou doutorado, isto é, pouco mais de 4%. Daquele contingente, mais de 1,2 milhão possuíam curso de pós-graduação lato sensu, ultrapassando os 40%. Logo, a tarefa de qualificar os docentes de educação básica em nível de mestrado é muito grande e deve ser compartilhada pelas diversas áreas para além da Área da Educação, ainda que a vocação desta área seja fortemente articulada a tal escopo.

A avaliação dos programas de pós-graduação (PPG) da Área de Educação visa aferir e promover a qualidade dos seus PPG diante deste cenário, mas também observando outras dimensões e objetivos que são postos no horizonte ou demandados pela sociedade e pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

A construção dos instrumentos e processos vinculados a esta avaliação é promovida por meio do intenso e constante diálogo entre a Coordenação da Área e a comunidade, acolhendo sugestões e demandas, mas respeitando as diretrizes gerais do sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil.

A Área de Educação, nos últimos anos, tem dado ênfase especial aos cursos de doutorado, na medida em que a formação de doutores é condição básica para a ampliação do sistema de pós-graduação como um todo. Em nível de mestrado, tem-se trabalhado no sentido de ampliar a oferta em regiões com alta demanda e poucos cursos,

como o Centro-Oeste, o Norte e o Nordeste do país, com vistas à diminuição das desigualdades regionais de oferta. Atualmente, a Área de Educação possui programas em todos os estados da federação e no Distrito Federal, ainda que em 10 unidades federadas não tenhamos cursos de pós-graduação no interior, apenas na capital do estado.

A discussão que segue tem o propósito de oferecer, de forma sucinta, uma visão geral da evolução dos Programas da Área de Educação, de forma a permitir um balanço da sua trajetória nos últimos anos e fornecer uma perspectiva das tendências e desafios a serem enfrentados no decorrer do atual Quadriênio, englobando o período de 2021 a 2024. Nas secções posteriores, as tendências e orientações referentes a planejamento, avaliação externa, autoavaliação, cursos profissionais, assimetrias regionais e internacionalização, dentre outras, serão aprofundadas.

Breve Diagnóstico da Área de Educação

Em início de 2024, a Área de Educação conta com 192 programas de pós-graduação, sendo 137 acadêmicos e 55 profissionais. Se cotejado com 2007, representa um crescimento de quase 150%. Todavia, houve nos últimos anos um crescimento menor do que em ciclos anteriores, uma vez que o número de programas tem tido incremento menor, ainda que tenhamos aumentado significativamente o número de cursos, pois as propostas de cursos novos que mais têm sido aprovadas são justamente as de doutorado, em programas que já possuem cursos de mestrado. Em 2007, tínhamos 35 cursos de doutorado, passamos a 45 em 2010, 64 em 2013, 74 em 2017, 98 em 2021 e chegamos a 117 em 2024, o que significa que 60% dos PPG da Área contam com a oferta do doutorado.

Quanto à oferta por regiões, vemos uma evolução na distribuição em relação a períodos anteriores, mas ainda com uma presença dominante nas regiões Sul e Sudeste do país. Entre 2007 e 2024, na região Norte a oferta de Pós-Graduação (PG) Stricto Sensu em Educação cresceu 400%, passando de 3 PPG para 15. No Nordeste, o crescimento é de mais de 260%, saltando de 11 para 40 programas e no Centro-Oeste, o crescimento ultrapassa os 170%, subindo de 7 para 19 programas. Na região Sul, o crescimento é também elevado (mais de 150%), saindo de 19 programas e chegando a 48, e no Sudeste, o crescimento é menor que nas demais regiões, pois sobe de 38 para 70 programas, o que representa pouco mais de 80% de ganho. Mas, mesmo o Sul e o Sudeste, sendo as regiões com menor crescimento no período, ainda concentram a maior parte dos programas do país, respondendo por mais de 60% da oferta. No outro extremo, mesmo com um crescimento considerável, a região Norte responde por apenas 8% do número de programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

Em relação às modalidades de cursos da Área, vale registrar que os programas acadêmicos parecem estar alcançando uma estabilidade, pois de 2021 para 2024 houve a manutenção do número, enquanto os programas profissionais encontraram algum aumento (4 novos PPG). Como mencionado, o maior crescimento está ocorrendo é na

oferta dos cursos de doutorado acadêmico e profissional. Esta é uma relativa novidade, pois o primeiro curso profissional deste nível da Área foi aprovado em 2018. Em apenas cinco anos, até a avaliação de cursos novos ocorrida em 2023, subimos de 1 para 14 cursos novos de doutorado profissional, consoante à confiança que a Área deposita no desenvolvimento desta nova estratégia formativa voltada à formação de pessoas altamente qualificadas para o campo profissional da Educação. Mais adiante, trata-se com mais profundidade sobre a compreensão que a Área tem acerca desta oferta e do seu papel no desenvolvimento da pós-graduação em Educação.

No que tange à dependência administrativa das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam a pós-graduação em Educação, o quadro em 2024 confirma uma longa tradição da Área, que indica uma ampla maioria de programas ofertados pelas instituições públicas, responsáveis por quase ¾ dos PPG da Área, e dentre esses, são as instituições federais as que mais ofertam PG em Educação, respondendo por quase a metade dos nossos programas.

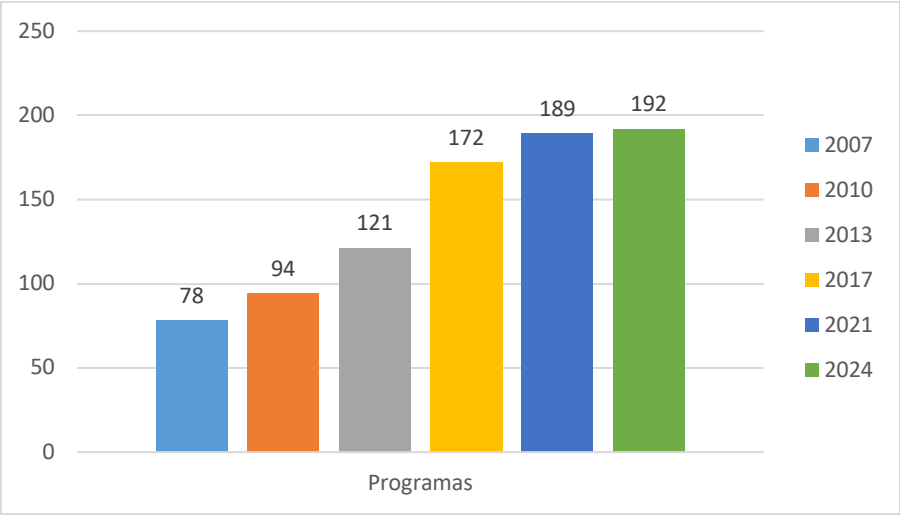

Gráfico 1: Evolução no número de programas de pós-graduação em Educação[1]

	2007		2010	2013	2017	2021	2024		Cresc. % 2024-2007
N	3	3,8%	4	5	12	13	15	7,8%	400,0
NE	11	14,1%	11	18	32	33	40	20,8%	263,6
SE	38	48,7%	43	49	70	73	70	36,5%	84,2
S	19	24,4%	27	35	42	45	48	25,0%	152,6
CO	7	9,0%	9	14	16	25	19	9,9%	171,4
Total	*78*	*100%*	*94*	*121*	*172*	*189*	*192*	*100%*	*146,2*

[1] *Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Documento da Área de Educação, 2019.*

Tabela 1: Evolução no número de PPG em cada região brasileira[2]

Educação	2007	2010	2013	2017	2021	2024	% cresc
ME	78	94	112	128	137	136	74,4
DO	33	45	64	74	95	103	212,1
MP	0	0	9	44	51	55	511,1*
DP	0	0	0	0	3	14	366,7**
Cursos	111	139	185	246	286	308	277,5
Programas	78	94	121	172	189	192	246,2

Tabela 2: Evolução no número de Cursos por modalidade.
**: o percentual foi calculado comparando 2013 com 2024*
***: o percentual foi calculado comparando 2021 com 2024*[3]

DA		n		%
Pública	Federal	91	142	***74,0***
	Estadual	47		
	Municipal	4		
Particular			50	***26,0***

Tabela 3. Número de PPG por dependência administrativa – Área de Educação, 2024[4]

Quanto ao perfil das notas dos PPG em Educação, observa-se que, na conclusão do processo avaliativo em 2017, 51 programas estavam no estrato da nota 3; 69 no grupo dos de nota 4; 40 com nota 5; 10 com notas 6 e 7. Após quatro anos, na avaliação quadrienal de 2021 concluída em 2022, houve uma redistribuição entre os programas, tendo diminuído o número de PPG com nota 3, para 32 programas (queda de 30% para 17,4% do total); 99 com nota 4 (aumento de 40,6% para 53,8%); 39 com nota 5 (pequena queda de 23,5% para 21,2%); e 14 com notas 6 e 7 (aumento de 5,9% para 7,6%).

Ao longo do ciclo avaliativo passado, novas regras para a avaliação de cursos novos foram implementadas. Assim, não foram atribuídas notas aos cursos de mestrado aprovados a partir de 2018, que permaneceram com a classificação "A" até a avaliação quadrienal de 2021. Na avaliação de APCN de 2022/2023 isto se manteve, o que nos traz hoje um total de 8 programas nesta condição, que receberão sua primeira avaliação (com nota) em 2025.

[2] Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Documento da Área de Educação, 2019
[3] Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Documento da Área de Educação, 2019
[4] Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024.

Notas	2017		2021	
	n	%	n	%
3	51	30	32	17,4
4	69	40,6	99	53,8
5	40	23,5	39	21,2
6	7	4,1	10	5,4
7	3	1,8	4	2,2
Total	170	100	184*	100

Tabela 4. Número de PPG por Nota – Área de Educação, 2017-2021[5].
** o número de PPG listado aqui é menor que o efetivamente avaliado, por conta da saída de PPG para outras áreas e pelo encerramento de programas após a avaliação quadrienal.*

Nota	ACAD	PROF	*Total*
A	3	5	*8*
3	17	15	*32*
4	64	35	*99*
5	39	0	*39*
6	10	0	*10*
7	4	0	*4*
Total	*137*	*55*	*192*

Tabela 5. Número de PPG por Nota e Modalidade de Curso – Área de Educação, 2024[6]

Esse quadro apresentado revela quatro tendências que merecem destaque. Primeiro, a Área tem passado por um crescimento importante ao longo dos ciclos avaliativos, bastante intenso no penúltimo quadriênio, em termos gerais, e menos no último quadriênio. Percentualmente, a modalidade que tem mais crescido se refere aos programas profissionais, tendência esta que deverá prevalecer nos próximos anos. Em segundo lugar, a Área tem observado um crescimento maior de cursos de doutorado do que de mestrado, o que representa um amadurecimento dos PPG. A terceira tendência é a melhoria na média das notas dos programas da Área, observando-se que apenas 20% dos PPG da Área estão com Nota 3 (ou conceito A). De outro lado, houve um incremento das notas 6 e 7, ainda que em proporção menor do que ampla maioria das outras áreas avaliativas da CAPES. A quarta tendência revelada é a redução das assimetrias na oferta da pós-graduação entre as regiões do país. Entretanto, a referida redução não tem sido suficiente para atenuar adequadamente o problema, algo destacado pela distribuição regional de notas, porque além de certas regiões terem menos cursos e programas, suas

[5] Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024. Relatório da Avaliação Quadrienal da Área de Educação, 2022
[6] Fonte: Relatórios consolidados, Plataforma Sucupira, 2024

notas são inferiores à média, evidenciado pelo fato de que quase todas as notas 6 e 7 estão nas regiões Sul e Sudeste, com apenas um PPG com nota 6 no Nordeste, mas nenhum no Norte ou no Centro-Oeste.

1 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS PROGRAMAS

1.1 Inovações, transformações e propostas

O crescimento do número de cursos de doutorado nos programas de pós-graduação em Educação é um fenômeno recente e caminha em favor da solidificação da Área de Educação como uma estrutura a serviço do desenvolvimento científico e da qualificação acadêmica e profissional.

Todavia, ainda há muitos espaços não atendidos, ou não atendidos adequadamente pelos PPG da Área, em especial no interior dos estados da região Norte e de alguns estados do Nordeste e do Centro-Oeste, nos quais há pouca ou nenhuma oferta de mestrado, quiçá de doutorado. Como observado na introdução, há um número expressivo de profissionais da educação básica, que se constituem como o público preferencial dos cursos de mestrado da Área de Educação, que não possuem tal título e a ausência de programas nas citadas regiões dificulta muito sua chegada aos níveis mais elevados de formação. De toda sorte, os programas da Área vêm buscando suprir da melhor forma e temos incentivado, por meio de flexibilização de alguns tópicos avaliativos, a criação de programas nessas regiões.

Um aspecto que é necessário ser observado pela Área diz respeito a certa padronização excessiva no desenho das propostas dos programas. Sabendo do peso da avaliação sobre a estrutura da pós-graduação, considerando seu vínculo com a regulação e com o financiamento, temos observado nos relatórios dos programas uma convergência de propósitos, de objetivos, de estratégias e de áreas de concentração, de forma que há uma forte tendência em vermos os programas da Área cada vez mais parecidos uns com os outros.

Isso decorre, como dito, em boa proporção do poder indutor que a avaliação da pós-graduação carrega, mas, simultaneamente, também pode advir, por um lado, da observação dos programas sobre seus similares quando estes encontram estratégias e resultados de qualidade e aqueles nutrem o desejo de repetir tais feitos nas suas próprias instalações, para além da busca por uma nota maior no sistema avaliativo e, por outro lado, da formação recebida pelos docentes nos programas consolidados especialmente do Sul e Sudeste do Brasil.

De toda forma, se tal fenômeno pode resultar na oferta de programas de pós-graduação com projetos pedagógicos equivalentes e isso tem uma dimensão positiva no sentido de oportunizar aos discentes cursos parecidos, independentemente de onde se encontrem no país; alternativamente, pode comprometer um aspecto importante na formação promovida pelos PPG em educação que é a articulação com os elementos regionais e locais, com a diversidade cultural, que são inerentes à boa parte dos objetos pesquisados na pós-graduação em Educação, considerando suas características de forte conexão com o território. Isto é, aquela padronização pode concorrer contra a diversidade e a criatividade.

Ainda não observamos decorrências maiores desse movimento, vale dizer, apesar da confluência no modelo de oferta da pós-graduação em Educação, continuam muito presentes nos resultados e impactos dos programas, elementos da conexão com o local, mas tal conexão precisa ser mais enfatizada nos relatórios dos PPG na melhor definição da Identidade do programa. Diante disso, os programas devem se manter atentos ao cenário nacional e internacional da produção de conhecimentos em educação, mas sem perder a âncora da inserção social, que é uma característica histórica da pós-graduação em Educação.

Acerca da avaliação sobre as propostas dos programas da Área em 2025, não há novidades em relação ao ciclo anterior, uma vez que não há alterações na Ficha de Avaliação, mantendo-se os indicadores desenhados. Nessa direção, os programas devem continuar a mostrar com bastante objetividade sua identidade, seus propósitos, suas condições de funcionamento, o perfil do ingressante, o contexto e a história do programa, de forma que a análise da proposta formativa (áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, estrutura curricular etc.), bem como do perfil do egresso e dos resultados e impactos das ações, produtos e saídas do PPG possa ser realizada com a maior qualidade possível, ou seja, é preciso que os programas definam e descrevam muito bem quem formam e a serviço de que/quem tal formação está ocorrendo.

Para a avaliação de 2029 (quadriênio 2025-2028), a ficha de avaliação se modifica, mas mantém-se o desenho pedagógico, acadêmico e organizacional do programa como um aspecto central na sua avaliação, a qual se debruçará a observar a articulação, coerência e coesão entre a(s) Área(s) de Concentração, Linhas de Pesquisa, Projetos de Pesquisa, Estrutura Curricular e Objetivos do Programa de Pós-Graduação (PPG), diante da sua missão e identidade, do perfil do ingressante e do egresso e da atualização científica.

Mas, há que se acrescentar que tal desenho organizacional e pedagógico do PPG em Educação vem se modificando, especialmente após o advento da Pandemia de Covid-19, com a inserção de estratégias educacionais que utilizam recursos e tecnologias de informação e comunicação (TIC) que remodelam as relações pedagógicas tradicionalmente constituídas na pós-graduação. Os chamados Processos Híbridos de

Ensino-Aprendizagem (PHEA) são uma herança do período pandêmico e virtualmente todos os programas os utilizam em alguma proporção.

Entendemos os PHEA como um rol integrado de ações mediadas por TIC, recursos educacionais e metodologias participativas, voltado a unir o presencial e o remoto, mas que não é uma modalidade de ensino senão que recursos e procedimentos metodológicos que articulam ambientes físicos e digitais na busca pela ampliação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Os PPG em Educação podem fazer uso desses recursos, com autonomia, observando a legislação vigente, além de sua própria identidade, objetivos e perfil, bem como condições do corpo docente e do conjunto dos discentes, mas sempre focalizando o incremento da qualidade da formação ofertada. Os programas precisam relatar tais práticas, tanto no relatório de 2029, quanto antes, no de 2025. No relatório, o PPG deve indicar como os PHEA se associam às atividades que devem ser obrigatoriamente presenciais, conforme o projeto pedagógico do/s curso/s ofertado/s, dentre estas, necessariamente as aulas. Ressalta-se que a Área demanda que a presença em sala de aula, nas atividades de ensino, deve ser de tempo maior em relação ao tempo que possa ser dedicado ao uso de atividades remotas.

1.2 Planejamento dos PPG da área no contexto das Instituições de Ensino Superior

Já se percebe há algum tempo uma mudança qualitativa na gestão dos PPG na Área da Educação, com uma compreensão mais alargada e operativa do conceito de planejamento. Os programas têm constituído ações de planejamento articuladas tanto com os objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG, quanto dos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG e de Educação (PNE), no que se refere à expansão do sistema e do acesso à pós-graduação. No entanto, ainda é incipiente a noção de antecipação. Embora busquem lidar com aspectos e problemas historicamente postos em suas realidades, produzindo leituras de cenários e incorporando noções de previsão, os PPG, em geral, não têm avançado na construção de um planejamento macro que considere o desenvolvimento futuro do ambiente no qual os próprios programas estão inseridos.

Percebe-se que os programas focalizam em metas mais práticas e imediatas, como a abertura de curso de doutorado em um programa que contava apenas com mestrado ou a melhora no resultado da avaliação, que demandam ações bastante pragmáticas. Por outro lado, não se tem visto, de forma universal, a inovação em termos de planejamento e antecipação, de modo que poucos programas de fato organizam seu planejamento considerando os objetivos locais ou regionais.

Contudo, no último ciclo avaliativo, as exigências sobre o planejamento estratégico e sobre a autoavaliação induziram esforços na direção da construção de uma política de

planejamento associada ao equivalente da própria instituição (educacional) na qual o programa está inserido.

As cobranças promovidas pela Ficha de Avaliação da Área recaíram essencialmente sobre a existência de uma política de planejamento articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (ou equivalente) da IES, e que fosse contínua, consistente, coerente e projetiva; que indicasse metas de crescimento ou consolidação do PPG; bem como apontasse planos de atualização acadêmica dos docentes permanentes e de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos.

A partir do atual ciclo avaliativo, a Área vê como fundamental que os programas também busquem planejar suas ações voltadas às políticas afirmativas, inclusivas e de acessibilidade, indicando a preparação das suas condições de acesso e funcionamento diante das necessidades sociais e educacionais mais amplas das pessoas que lá estudam ou trabalham. E, no futuro, ainda incluam no planejamento suas ações com vistas à preservação do meio ambiente e de desenvolvimento da consciência ambiental.

Finalmente, cabe chamar a atenção para a necessária articulação entre o planejamento estratégico e a autoavaliação do programa, dado o papel de retroalimentação e autocrítica que esta possui. Isto é, a qualidade de um programa de pós-graduação potencialmente cresce à medida que sua capacidade de refletir sobre suas próprias condições de funcionamento, sobre suas ações e resultados se ampliam e, sobretudo, seu planejamento incorpore tal leitura crítica.

1.3 Autoavaliação como parte da avaliação dos PPG

A inclusão, no ciclo avaliativo 2017/2020, de um item tratando dos processos, procedimentos e resultados da autoavaliação (AA) do Programa, com foco na formação discente e produção intelectual, foi muito importante tanto na direção de indicar aos programas a necessidade de um olhar aprofundado sobre si, quanto do uso dessas análises para a gestão do programa visando o incremento da sua qualidade.

Os PPG da Área de Educação, em boa proporção, já estavam familiarizados com tais procedimentos, e diversos já mantinham comissões permanentes de avaliação internas, algumas inclusive com a articulação às Comissões Próprias de Avaliação – CPA das IES. Portanto, não se tratou de algo tão novo para a Área, mesmo que para alguns programas tal exigência tenha expressado alguma inovação, em especial na sua necessária articulação com planejamento estratégico, como citado.

Esse movimento de criação do item sobre autoavaliação é entendido pela Área de Educação como algo necessário na ampliação do foco do processo avaliativo, reconhecendo que a autoavaliação pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento de programas de pós-graduação com qualidade. Diferentemente da avaliação externa, a

autoavaliação é um processo formativo, em que os que estão no processo se envolvam também na solução dos problemas identificados. Nesse sentido, a autoavaliação favorece a construção da identidade, o reconhecimento da heterogeneidade e o envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa.

A autoavaliação, desenvolvida de forma sistemática e contínua, visa assegurar proximidade entre avaliador e avaliado e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas, elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão. Como reporta a literatura, os resultados da autoavaliação são mais bem apropriados quando são frutos do trabalho participativo. Nesse sentido, a autoavaliação deverá resultar em ações que, em última análise, implicarão mudanças que buscam melhorias.

A Área de Educação avalia, na análise dos programas diante desta questão, a política de autoavaliação do PPG, observando destacadamente a continuidade, a consistência e a coerência dessa política, e sua articulação com as diretrizes da CPA (ou equivalente) da IES na qual se insere, bem como, analisa se a autoavaliação desenvolvida pelo PPG acompanha sistematicamente as metas do programa, em especial em relação à formação e à produção intelectual dos discentes. Também se observa se há, no bojo da AA, uma política sistemática de avaliação docente conectada aos processos de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento.

Uma política consistente de AA deve desenvolver processos articulados com a autoavaliação da instituição, bem como comprometidos com a escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo; com o diálogo com docentes, discentes e técnicos do PPG; com uma interação com a sociedade que recebe os egressos e produtos do programa. E para garantir a qualidade de sua execução, a política de autoavaliação deve incentivar a presença de membros externos à própria IES na sua comissão gestora ou relatora, uma vez que o olhar exógeno sobre os processos e resultados da AA é muito importante para a qualidade de todo o processo.

Por isso, a política da autoavaliação do programa deve ser cuidadosamente descrita no Relatório, indicando sua concepção e formas de operacionalização, abordando, da maneira mais detalhada possível, as etapas trabalhadas, os resultados alcançados e os desdobramentos no planejamento e nas ações do programa.

1.4 Atuação e experiência do corpo docente permanente (DP)

O corpo docente se constitui como uma das condições mais importantes para a implementação e para o funcionamento com qualidade de um programa de pós-graduação, pois sem professor (de qualidade) não há ensino, logo a formação dos nossos

mestres e doutores fica comprometida. No entanto, não se deve entender que o resultado da avaliação do programa decorre exclusivamente do perfil do seu corpo docente.

A Área de Educação entende que o corpo docente de um programa é composto por professores que atuam nos cursos que o programa oferta, mestrado e doutorado. Nada impede, todavia, que o programa tenha políticas internas de credenciamento por nível de curso, conforme a experiência e maturidade do docente para a atuação no programa. Convém registrar que todos os docentes de um programa são formalmente professores de todos os cursos ofertados por este programa, independentemente do nível.

Para a Área, um docente da pós-graduação, seja ele permanente, colaborador ou visitante, é, antes de tudo, um pesquisador. Por isso, a Área não admite um docente que não desenvolva pesquisa. A inserção de todos os docentes em projetos de pesquisa é, portanto, requisito básico para a Área. Nos programas que contam com cursos de doutorado, é esperado que cada docente coordene um projeto de pesquisa, ainda que isto não seja absolutamente obrigatório, mas todos os docentes, e aqui também nos cursos de mestrado, devem compor a equipe de pelo menos um projeto de pesquisa.

A Área não faz distinção, neste sentido, entre os programas acadêmicos e profissionais, uma vez que é da natureza da pós-graduação stricto sensu a promoção da formação por meio da pesquisa, vale dizer, a pesquisa é estratégia formativa na pós-graduação, além de ser também objetivo formativo (formar para a pesquisa).

Nos programas profissionais, a Área também demanda que os docentes permanentes tenham profundo conhecimento sobre o campo profissional de origem e destino dos egressos. Como na Área, a ampla maioria de seus PPG profissionais se dedica à formação de profissionais da educação básica, então é esperado que os docentes de tais programas tenham também tal experiência profissional. Esta premissa é extensiva aos poucos programas profissionais da Área que não se dedicam a formar profissionais para a educação básica, isto é, programas que se dedicam à formação de técnicos para a educação superior, de profissionais para a atuação em espaços não-escolares etc., devem ter um corpo docente conhecedor e experiente profissionalmente nesses campos a que se destinam.

A tarefa primeira de um docente da PG é a orientação. Assim, entendemos que o vínculo do docente com o programa se faz, antes de tudo, pela assunção da posição de orientador. Para que tal atividade seja desenvolvida com qualidade, não se pode acumular um número excessivo de orientandos por docente, em especial sabendo que há diversos docentes que atuam em dois ou em três PPG. Portanto, a Área indica que o número máximo de orientandos por docente permanente seja o seguinte:

Número de PPG no/s qual/is o DP atua	Número máximo de orientandos, somando-se todos sob sua responsabilidade em todos os PPG em que atua
1	10
2	12
3	14

Tabela 6. Número máximo de orientandos por DP, conforme o número de PPG onde o docente atua

Quanto à atuação dos docentes em mais de um programa de pós-graduação, a Área não apresenta obstáculos àqueles que pretendem atuar ou atuam em até dois programas. Isto é, todos os docentes da Área podem atuar em dois programas, na mesma instituição ou não. Contudo, a atuação em um terceiro programa, ainda que permitida pela Área, está restrita a 30% do corpo docente permanente e, neste caso, o terceiro programa deve ser de modalidade de curso distinta dos demais ou deve ser em rede, bem como a atuação em três programas não pode ocorrer em mais do que duas instituições diferentes.

Os Docentes Permanentes devem prestar um mínimo de trinta horas (30) semanais de trabalho dedicado à instituição, sendo, pelo menos, dez (10) delas dedicadas às atividades atinentes ao curso, com exceção, por certo, aos DP que são aposentados e seguem atuando na mesma IES e PPG, para os quais só se demanda a quantidade de horas dedicadas ao programa.

Ainda temos docentes permanentes que atuam em um PPG e pertencem a outra instituição e que são cedidos. Esses casos devem ser devidamente justificados e documentados, com um documento oficial de cessão da instituição de origem, autorizando sua atuação no programa, no qual deverá constar a ciência da instituição de origem com a carga horária de, pelo menos, 10 horas dedicadas ao PPG. Esses docentes não precisam ter, portanto, as 30 horas de vínculo à IES à qual pertence o programa. E, ainda, o número de docentes permanentes do PPG que são externos à IES não pode superar 20% do conjunto de docentes permanentes.

Admite-se que 30% dos docentes permanentes dos programas dos estados indicados no quadro abaixo, para os respectivos cursos indicados, podem atuar em três programas indistintamente quanto à modalidade ou o fato do PPG ser unitário ou em rede/associação, tendo em vista a necessidade de ampliação da oferta da PG em Educação nessas regiões.

Mestrado ou Doutorado	Interior dos estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Mato Grosso, Maranhão, Piauí, Alagoas e Sergipe
Doutorado	Capital dos estados: Acre, Roraima, Tocantins e Alagoas

Quadro 1: Regiões priorizadas por políticas de enfrentamento às assimetrias regionais na Área da Educação

Outro aspecto importante, diz respeito à formação do docente. A Área exige o título de doutor para os docentes de todos os cursos, independentemente de modalidade de curso

ou de ensino. Todavia, este título não precisa ser em Educação, uma vez que reconhecemos a multidisciplinaridade da Área. O docente, entretanto, deve obrigatoriamente ser um pesquisador em Educação, isto é, desenvolver projetos de pesquisa em Educação, ou de forma mais ampla, sobre os processos de formação humana e que apresente produção intelectual na Área.

Mais um elemento a se considerar diz respeito ao número mínimo de docentes para um programa de pós-graduação funcionar adequadamente com qualidade. A Área exige que seus PPG tenham, pelo menos, 10 (dez) docentes permanentes regularmente atuando no programa. Os programas das regiões indicadas no quadro 1, acima, poderão funcionar com 8 (oito) docentes permanentes durante o seu primeiro ciclo avaliativo, mas deverão incrementar seu corpo docente para 10 (dez), a partir do segundo ciclo de avaliação pelo qual passarem.

Finalmente, em relação ao corpo docente, a Área reconhece e incentiva seus PPG a terem, além dos docentes permanentes, responsáveis pela ampla maioria das atividades do programa (pesquisa, docência e orientação), professores colaboradores e professores visitantes. Os docentes colaboradores são de três tipos: a) docentes em início de trajetória no programa, ainda não muito experientes e que estão iniciando sua vida acadêmica na pós-graduação; b) docentes em final de ciclo formativo na pós-graduação, que estão encerrando suas atividade de orientação, pelo menos naquele PPG; c) docentes convidados a compor temporariamente (1 a 3 anos, em média) o programa com o intuito de auxiliar a instalação de uma nova linha ou temática de pesquisa, ou apoiar atividade acadêmico-científica para o desenvolvimento do PPG. O programa deve evitar cadastrar docentes permanentes como colaboradores apenas porque não atingem padrões de produção acadêmica. Se isto ocorre, e o programa entende que não deve ter professores nesta condição de baixa produção, então a passagem de tal docente para colaborador deve se associar à subsequente finalização da sua participação no PPG. Ademais, o número de docentes colaboradores não deve superar 30% do total de docentes do programa e, ainda, não devem, coletivamente, assumir mais do que 10% dos encargos de pesquisa, docência e orientação do programa.

Os docentes visitantes, conforme as normas vigentes, são aqueles com vínculo funcional-administrativo com outras instituições, brasileiras ou não, que sejam liberados, mediante acordo formal, das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborarem, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa, permitindo-se que atuem como orientadores e em atividades de extensão.

1.5 Visão da Área sobre a modalidade de ensino à distância

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino reconhecida pela legislação vigente para a oferta de cursos e programas na educação superior. A Área de Educação conta com linhas de pesquisa em seus PPG e com pesquisadores renomados

que se debruçam sobre esta modalidade, tomando-a como objeto de pesquisa e, por isso, reconhece-a como uma via importante potencialmente para a ampliação do direito à educação.

Todavia, até o momento não contamos com nenhum programa nessa modalidade. Com o objetivo de orientar proponentes para cursos que operem em EAD, o documento da Área para os cursos novos (APCN) traz um detalhado conjunto de indicações, dentre as quais:

- O proponente deve observar as normativas da CAPES em vigor;
- A IES proponente deve ser credenciada pelo Ministério da Educação para a oferta da modalidade e comprovar experiência sólida com cursos de graduação existentes e funcionando regularmente, bem como com experiência também comprovada de oferta de pós-graduação stricto sensu presencial;
- A IES deve possuir um Índice Geral de Cursos igual ou superior a 4 (quatro). Nos casos em que não se aplica o uso do IGC, a instituição deverá possuir, no mínimo, um programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pelo MEC, em funcionamento, com nota 4 na Área de Educação;
- O curso EAD de PG em Educação, stricto sensu, deve cumprir com todos os requisitos demandados aos cursos presenciais da Área, afora os aspectos que são próprios da modalidade a distância, como a infraestrutura necessária para a modalidade (polos e AVA), perfil do corpo docente etc., bem como deve evidenciar detalhadamente as formas institucionais de financiamento para sustentar as atividades de EAD propostas;
- Os tutores devem apresentar qualificação compatível, exigindo-se no mínimo que possuam formação em nível de mestrado em Educação ou área correlata e experiência na oferta de educação a distância;
- O curso na modalidade EAD demanda um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) condizente ao perfil do estudante e ao projeto político-pedagógico do curso;
- As atividades do curso mesclam momentos síncronos com momentos assíncronos para a creditação da carga horária das disciplinas e demais atividades formativas, sendo que as orientações devem se dar sempre em momentos síncronos;
- O curso deve estipular uma carga horária presencial;
- O corpo docente deve ser comprovadamente experiente na modalidade de ensino;
- E, especialmente, o programa tem que apresentar uma justificativa suficiente para a oferta do curso na modalidade EAD, que esclareça e demonstre a necessidade desta oferta não se realizar de forma presencial.

Todos os pontos são muito importantes, mas a justificativa mencionada acima é determinante, uma vez que a explicação do uso da modalidade para a oferta de um PPG

EAD em Educação precisa demonstrar a necessidade que faz a IES não propor um curso presencial, em favor da qualidade formativa ofertada ao aluno.

1.6 Visão da Área sobre a modalidade profissional

A Área de Educação, alinhada às disposições da Capes, considera que a modalidade profissional, em termos abrangentes, objetiva: a) formar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, b) transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender as demandas sociais e econômicas; c) contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade de organizações públicas e privadas; d) atentar aos processos e procedimentos de inovação. Para o curso de doutorado profissional, acrescenta-se, para além desses objetivos, formar profissionais com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade.

O entendimento desses objetivos é fundamental, porque a modalidade profissional na Área de Educação cresceu muito desde a criação do seu primeiro curso de mestrado em 2009, assim como em razão de a modalidade ter sido responsável pela formação de boa parte de trabalhadores da educação básica (professores, dirigentes e técnicos administrativos) em cursos de pós-graduação stricto sensu, notadamente, nos mestrados profissionais. Conforme sinalizado na parte introdutória deste documento, a Área teve um crescimento expressivo do número de cursos na modalidade profissional no período compreendido entre os ciclos avaliativos de 2010-2012 e 2013-2016, saltando de 9 para 44 cursos, ou seja, um crescimento de 390%. Nos ciclos avaliativos seguintes, o crescimento do número de cursos profissionais da Área foi menor, mas mantendo-se em expansão. Em 2021, passamos a contar com 51 cursos (crescimento de 16% em relação a 2017), chegando em 55 em 2024 (crescimento de 8% em relação a 2021). Em relação aos doutorados profissionais em Educação, o crescimento é ainda mais expressivo, saltando de 3, em 2018, para 14 em 2024 (cerca de 360% de crescimento).

Não restam dúvidas de que esse cenário representa a consolidação da modalidade profissional em Educação. Todavia, em razão disso, a Área reforça que é preciso estarmos atentos às características que configuram esta oferta e a diferenciam da modalidade acadêmica, conforme tem sido amplamente discutido pelos pesquisadores e pela Coordenação da Área, nos últimos anos. A atenção deve ser redobrada quando a IES ofertar apenas a modalidade profissional, pois neste caso, corre-se o risco de não ter parâmetro para fazer a comparação. O entendimento da Área é que a distinção entre as modalidades de curso não está associada à natureza das pesquisas desenvolvidas, nem à tipologia de trabalhos de conclusão, nem mesmo ao perfil do ingressante, mas, essencialmente, se deve ao perfil e destino do egresso. Os PPG profissionais buscam formar um profissional da educação em atuação, para qualificá-lo e para que ele siga atuando profissionalmente nesse mesmo campo profissional.

Outro aspecto a ser destacado é que, para a Área, um curso de doutorado profissional deve ser nitidamente distinto de doutorados acadêmicos existentes na Área, assim como deve ser distinto em relação aos mestrados profissionais. Essas distinções se manifestam, por exemplo, na densidade do processo de formação, na profundidade de impacto pretendido pelo curso, no nível de complexidade teórico-metodológica, na originalidade e inovação do trabalho final (tese) na autonomia esperada do egresso e no aprofundamento da sua inserção e desenvolvimento profissional.

Outro entendimento da Área é que o trabalho final de curso deve ser uma dissertação (para os mestrados) e uma tese (para os doutorados), mesmo se o programa determinar que os concluintes tenham que apresentar um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), também denominado Produto Educacional, para a realização da defesa. É importante destacar que docentes e discentes devem produzir PTT, mas sua exigência como condição para a defesa não é obrigatória para a Área, ou seja, é prerrogativa da IES exigir ou não do discente o PTT para além da dissertação ou tese.

Por fim, é sabido que, no Brasil, mesmo com a ampliação do número de cursos de mestrado, ainda há significativo déficit de profissionais com grau de mestre na educação básica, daí decorre a necessidade de se privilegiar a oferta de mestrado profissional, com vistas ao incremento da qualidade do ensino na educação básica, sem, todavia, olvidar da importância em se garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso pleno aos níveis mais elevados de formação, em nível de doutorado.

1.7 Visão da Área sobre formas associativas

A Área não possuía até o final de 2018, nenhuma rede, seja em nível de mestrado, seja em doutorado, mas, provocada pela proposição de um Doutorado em Rede na região Norte (EducaNorte) e posteriormente por um programa em rede sobre Educação Inclusiva (PROFEI[7]), a Área vem se debruçando sobre as especificidades que devem ser observadas na proposição e avaliação deste formato associativo.

Vemos que as redes e associações potencialmente trazem uma contribuição importante para a Área, pois podem cobrir regiões e temáticas que os programas regulares não atendem suficientemente. É certo que tal oferta deve garantir condições de qualidade na pesquisa e na formação de novos mestres e doutores. A Área, tendo em vista o advento daquele novo programa, dedicará atenção especial na sua avaliação e acompanhamento, compreendendo suas especificidades, mas ao mesmo tempo, garantindo o alcance dos padrões de qualidade estabelecidos.

Em conformidade com o disposto na legislação vigente para os cursos em forma associativa, a Área de Educação demanda que as propostas de cursos novos de mestrado

[7] O PROFEI, coordenado pela UNESP-PP, foi realocado para a nova Área avaliativa "Ciências e Humanidades para a Educação Básica", tendo em vista sua inclusão no programa PROF-PROEB.

ou de doutorado em educação entre duas ou mais instituições, além de todos os aspectos aplicáveis à modalidade ou nível descritos no documento de orientação de APCN, devem conter documentos que confirmem o apoio oficial de todas as instituições participantes. Acrescente-se que as propostas devem ter pelo menos dois polos, com pelo menos 3 (três) docentes em cada polo da rede, mas garantindo-se a existência de pelo menos 10 (dez) docentes permanentes ao total, com exceção dos PPG nas regiões mencionadas anteriormente no quadro 1 (ver item 1.4), mas neste caso apenas quando se tratar de programa no qual todos os polos se encontrem na condição descrita no referido quadro 1.

A Área demanda que as justificativas apresentadas pelo programa esclareçam suficientemente as razões para a criação da proposta em rede/em associação, destacando a sua relevância, indicando a inexistência de sombreamentos ou propostas similares em todas as instituições parceiras. Assim como, importa que se apresente um detalhamento sobre a sistemática de funcionamento acadêmico do curso, informando se haverá mobilidade discente ou docente, uso de tecnologias de informação e comunicação, processamento de matrículas, oferta de disciplinas, vagas por polo, certificação etc.

Um último aspecto diz respeito às instituições multicampi, as quais não podem promover associação consigo próprias, mas nem sempre contam com corpo docente em quantidade e perfil suficientes para a oferta de um curso em mais de um campus, impossibilitando por vezes a existência de mestrado ou doutorado em educação no interior de diversos estados. Assim, a Área vê a oferta de programa multicampi como uma estratégia importante e reforça a importância de a CAPES regulamentar a oferta de cursos multicampi ampliando ou fortalecendo a interiorização da pós-graduação brasileira.

1.8 A interdisciplinaridade na Área

Entende-se que a interdisciplinaridade não é uma área de conhecimento em si mesma, mas uma forma de atuação que aproxima conhecimentos pluridisciplinares buscando abordar em outra perspectiva questões advindas da pesquisa, gerando, dessa forma, novos conhecimentos, procedimentos e critérios de análise. Configura-se, assim, como uma forma complementar e inovadora de produzir novos saberes, a eles integrando o ensino e a pesquisa, além de incorporar ao conhecimento elementos da vida cotidiana nos seus aspectos sociais e culturais. Desse modo, a abordagem interdisciplinar possibilita a construção/reconstrução do conhecimento e, ao mesmo tempo, promove novas formas de pensar, redefinindo o objeto pesquisado, provocando ampliações conceituais e maior flexibilidade disciplinar. É uma ação que viabiliza a troca e o diálogo com outros saberes sem, evidentemente, o abandono da formação disciplinar do pesquisador. Essa forma de abordar os objetos de pesquisa e envolver a ação e a formação de pesquisadores é considerada salutar para o conjunto das Áreas da Capes.

Hoje é amplamente reconhecido pela Área que a Educação é, por natureza, interdisciplinar[8], pois articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto. Assim, a Área, já há algum tempo considera como positivo:

composições de corpo docente com formação ou atuação em diferentes áreas de conhecimento, que se proponham a pensar juntos as questões educacionais e que mostrem experiência integradora na pesquisa, mas que priorizem a pesquisa em Educação;
propostas pedagógicas de pós-graduação que privilegiem a articulação entre campos disciplinares na formação do discente;
desenhos formativos que envolvem a integração de conhecimentos nos projetos referentes aos diferentes níveis educacionais, da Educação Básica à Educação Superior;
ampliação das pesquisas que atuem com os processos educativos na perspectiva interdisciplinar;
pesquisas de fenômenos educacionais que também contribuam para o avanço da interdisciplinaridade, inclusive por meio de grupos de pesquisa com composição multidisciplinar.

Portanto, considerar que a Educação é uma área multidisciplinar, significa que os cursos de pós-graduação nesta Área trazem usualmente muitos elementos de interdisciplinaridade, o que é incentivado no processo de avaliação dos cursos/programas.

Porém, a Área não pode se constituir como algo impreciso, sem identificação clara, portanto, tem-se que evitar a descaracterização do curso/programa, enfatizando que a Educação deve estar no centro das preocupações da formação de mestres e doutores por meio da pesquisa e para a pesquisa na Área, ou, de forma mais ampla, a Área se dedica às pesquisas sobre os processos de formação humana.

A educação tem seus conhecimentos, práticas e políticas próprias, em outras palavras, tem a sua identidade, que deve ser preservada e considerada nos processos de avaliação. Essa fronteira entre a especificidade da disciplina particularizada por seu objeto de estudo e sua abordagem interdisciplinar é elo e desafio a serem considerados nos processos de formação na pós-graduação, de forma a não perder a sua originalidade.

Busca-se manter e fortalecer tais tendências, salientando que a Educação, devido à especificidade de seu objeto, tem sua própria identidade, distinta, por exemplo, da Área Interdisciplinar e da Área de Ensino da Capes.

Essa questão é central na construção dos PPG, diante da complexidade de seu equacionamento a partir da relação com a Área de Ensino e com os programas que tratam de temáticas de Educação e Ensino existentes na Área Interdisciplinar. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) carece de uma definição mais clara dos limites

[8] Ou, pelo menos, multidisciplinar.

dessas áreas, fazendo com que permaneçam muitas sobreposições. É necessário definir de modo mais objetivo o que cabe a cada Área a fim de aumentar a transparência e consistência da organização do Sistema. A Área de Educação considera tal definição uma prioridade e coloca-se disponível para participar de diálogos que buscam determinar as conceituações, indicadores e regras necessários para estabelecer os limites e reduzir as sobreposições que existem e que prejudicam a Área, bem como as que são correlatas. Esse desafio deve ser partilhado com cada PPG na Área, de forma a tomar como objetivo comum a promoção da valorização e da visibilidade da Pós-Graduação em Educação no contexto da sociedade brasileira.

2 FORMAÇÃO E PRODUÇÃO INTELECTUAL

2.1 Perspectivas da Área sobre a formação e perfil de egressos

Os PPG em Educação vêm titulando, nos últimos anos, mais de 5 mil mestres e doutores por ano. Todavia, verifica-se uma queda entre 2021 e 2022, provavelmente decorrente dos impactos da pandemia de Covid-19. Esta hipótese poderá ser confirmada nos anos subsequentes, quando se espera a normalização dos processos de entrada e conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

Esse contingente de egressos titulados dos programas está inserido ou buscando se inserir profissionalmente nos diversos campos de atuação e de interrelação com a Educação, mas, reconhecidamente, vimos diminuir, na última década, o número de postos de trabalho para egressos dos PPG acadêmicos, em termos de inserção profissional no universo da pesquisa acadêmica. Assim, a formação de pesquisadores segue forte na Área, mas com egressos encontrando mais dificuldades para fazer uso profissional de seus títulos de mestrado e doutorado. Dentre os programas profissionais, este problema não ocorre na Área, uma vez que dominantemente nossos programas desta modalidade visam formar profissionais da educação básica, e que já atuam nela. Na ampla maioria, os ingressantes dos mestrados acadêmicos e profissionais são profissionais da educação básica e que continuam, após a formação, atuando neste nível de ensino, sendo que os regressam para cursar o doutorado ainda são minoria.

Como mencionado, o perfil do egresso e a identificação de para que/quem tantos mestres e doutores são formados, perfaz elemento central na avaliação dos PPG da Área. Ocorre que, pelos aspectos citados no parágrafo anterior, a maioria dos egressos dos programas de ambas as modalidades, acabam se destinando para a (ou permanecendo na) educação básica. Se isto é algo desejado para os PPG profissionais, para os acadêmicos nem sempre tal destino se coaduna com os objetivos definidos pelos programas.

Tal quadro demanda uma reflexão acerca da identidade dos programas acadêmicos da Área, a qual precisa/pode ser atualizada diante das mudanças na oferta de oportunidades de trabalho no mundo acadêmico, bem como com o desejo/possibilidade/necessidade de os docentes de educação básica que vêm cursar mestrado ou doutorado acadêmico têm em permanecer atuando profissionalmente no seu nível de ensino atual. Isto é, se o destino dos egressos dos PPG acadêmicos acaba sendo, dominantemente, a atuação profissional na educação básica, então é preciso que tais programas revejam seu projeto formativo, adequando-o a este contexto, garantindo uma formação mais focalizada.

2.2 Perspectivas na avaliação da produção intelectual

A pós-graduação é uma etapa de ensino com objetivo de formar mestres e doutores com a máxima qualidade, por meio da e para a pesquisa e para a atuação profissional. Portanto, trata-se de um processo formativo que desenvolve pesquisas que devem ter seus resultados divulgados o mais amplamente possível. Por isso, a avaliação da produção intelectual de docentes, discentes e egressos é importante, uma vez que ela permite verificar o alcance dos achados das pesquisas no universo acadêmico, mas não apenas nele.

A avaliação da produção intelectual de discentes e egressos é demandada pela Área como um instrumento de verificação de dois aspectos muito importantes: a) verificar se a formação ofertada aos discentes e egressos tem gerado uma aprendizagem de qualidade que lhes permita divulgar os achados de suas investigações por meio de produtos intelectuais; b) verificar se o trabalho de conclusão (dissertação/tese) cuja conversão em artigos, livros, capítulos de livros, produtos técnico-tecnológicos derivados seja uma evidência de que se alcançou a qualidade almejada. Isso significa que a Área compreende que o trabalho do pesquisador não se esgota na produção do relatório da pesquisa, senão que demanda um compromisso com a ampla divulgação do conhecimento produzido.

A avaliação da produção intelectual docente é exigida pela Área como um meio de verificar o nível de pesquisa desenvolvido por aqueles que são responsáveis por orientar e formar os novos mestres e doutores. A ideia que sustenta tal avaliação parte do reconhecimento de que todo professor de pós-graduação em Educação deve ser um bom pesquisador, e isso será elemento determinante na qualidade do trabalho docente na PG.

Espera-se que os discentes e egressos se constituam em autores, logo a Ficha de Avaliação determina um conjunto de indicadores que cobram o perfil de autoria dentre eles. A publicação em artigos em periódicos deve ser priorizada, sem se esquecer, todavia, de outros veículos de difusão do conhecimento gerado. A produção dos docentes deve também priorizar os artigos em periódicos, contudo, importa lembrar que a Área valoriza muito a produção em livros e incentiva especialmente os docentes dos PPG profissionais à produção técnico-tecnológica.

A avaliação da produção dos discentes e egressos vem sendo feita a partir da percentagem deles que apresenta publicações em geral e artigos em periódicos científicos.

Já a produção dos docentes é avaliada em duas direções, sendo uma a partir dos produtos destacados pelo PPG para cada docente (até quatro produtos por docente no quadriênio) e outra a partir da análise da percentagem dos docentes com produções bibliográficas de alto impacto.

A Área de Educação não vem avaliando todo o conjunto de produtos informados pelo programa na Plataforma Sucupira. Toma apenas os níveis de destaques dos docentes e os destaques do programa.

Por agora, a Área contabiliza matematicamente os produtos destacados dos docentes, utilizando-se a classificação de Periódicos, para atribuir a pontuação a cada artigo científico destacado, bem como utilizando-se da classificação de Livros para a atribuição de pontos aos livros autorais (Obra Completa). Os capítulos de livro e os verbetes que eventualmente sejam destacados têm pontuação fixa. Os produtos técnico-tecnológicos podem ser destacados apenas como produtos de docentes dos programas profissionais e sobre eles não recai uma avaliação de sua qualidade, mas apenas a análise sobre sua existência e aderência à Área, para posterior atribuição de pontuação proporcional ao grau de complexidade do produto. Ao fim da atribuição de pontos aos produtos destacados, é gerada uma média calculando-se a pontuação final da produção intelectual dos docentes do programa.

A avaliação da produção intelectual de docentes, discentes e egressos passará a considerar o perfil dos artigos publicados, a partir de uma avaliação uma avaliação da consolidação dos periódicos acadêmicos. Assim, a estratégia definida pela Área tomará os denominados procedimentos 1 e 2, conforme definido pele CTC-ES, para a avaliação dos artigos.

Na prática, se fará a categorização dos periódicos em grupos mais amplos, pois uma menor quantidade de categorias contribui para uma análise mais qualitativa e coletiva da citada produção. Assim, os periódicos acadêmicos serão categorizados como Consolidados; Em Processo de Consolidação; Não Consolidados. Tal consolidação, todavia, encontra parâmetros ligeiramente diferentes quando se observa o idioma de prevalência de publicação dos periódicos, por isso, a Área construiu a matriz avaliativa que se apresenta no Quadro a seguir:

Categoria	*Periódicos publicados dominantemente em Língua Portuguesa*	*Periódicos publicados dominantemente em Língua Inglesa*	*Periódicos publicados dominantemente em Outros Idiomas*
Consolidados	a) com pelo menos 10 anos de existência e publicação contínua; E b) com índice h5 (Google Scholar) igual ou superior ao terceiro quartil[9] da Área para os periódicos de Língua Portuguesa; E c) inseridos em pelo menos um das seguintes bases nacionais ou internacionais de maior visibilidade: Educ@, Scielo BR, Scopus, Web of Science.	a) com pelo menos 10 anos de existência e publicação contínua; E b) com índice h5 (Google Scholar) igual ou superior à média da Área para os periódicos de Língua Inglesa; E c) inseridos em pelo menos um das bases internacionais de maior visibilidade: Scopus, Web of Science	a) com pelo menos 10 anos de existência e publicação contínua; E b) com índice h5 (Google Scholar) igual ou superior ao terceiro quartil da Área para os periódicos em Outros Idiomas; E c) inseridos em pelo menos um das bases internacionais de maior visibilidade: Scopus, Web of Science, Redalyc, ERIC, ERIH Plus.
Em Processo de Consolidação	a) com pelo menos 5 anos de existência e publicação contínua; E b) com índice h5 (Google Scholar) igual ou superior à média da Área para os periódicos em Língua Portuguesa; E c) inseridos em pelo menos duas das seguintes bases nacionais ou internacionais: Educ@, Scielo BR, Scopus, Web of Science, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX, Index Copernicus, Clase, Erih Plus, ERIC	a) com pelo menos 5 anos de existência e publicação contínua; E b) com índice h5 (Google Scholar) igual ou superior ao primeiro quartil da Área para os periódicos em Língua Inglesa; E c) inseridos em pelo menos duas das seguintes bases internacionais: Scopus, Web of Science, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX, Index Copernicus, Clase, Erih Plus, ERIC	a) com pelo menos 5 anos de existência e publicação contínua; E b) com índice h5 (Google Scholar) igual ou superior à média da Área para os periódicos em Outros Idiomas; E c) inseridos em pelo menos duas das seguintes bases internacionais: Scopus, Web of Science, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX, Index Copernicus, Clase, Erih Plus, ERIC
Não Consolidados	com menos de 5 anos de existência e publicação contínua OU com índice h5 (Google Scholar) inferior à média da Área para os periódicos em Língua Portuguesa.	com menos de 5 anos de existência e publicação contínua OU com índice h5 (Google Scholar) inferior ao primeiro quartil da Área para os periódicos em Língua Inglesa.	com menos de 5 anos de existência e publicação contínua OU com índice h5 (Google Scholar) inferior à média da Área para os periódicos em Outros Idiomas.

Quadro 2. Categorização dos periódicos acadêmicos para a avaliação da produção bibliográfica

[9] Os indicadores (Terceiro Quartil, Média, Primeiro Quartil) serão calculados da seguinte forma: a) separa-se os periódicos por idioma predominante em 3 grupos: Periódicos em Língua Portuguesa; Periódicos em Língua Inglesa; Periódicos em Outros Idiomas; b) coleta-se o h5 (Google Scholar) de todos os periódicos; c) ordena-se os periódicos decrescentemente do mais elevado ao menor h5, em cada grupo; d) traça-se o corte do Terceiro Quartil, na linha do h5 equivalente ao percentil 75 de cada um dos três grupos; e) calcula-se a média a partir da soma de todos os h5 dividida pela quantidade (n) de periódicos, em cada um dos três grupos; f) traça-se o corte do Primeiro Quartil, na linha do h5 equivalente ao percentil 25 de cada um dos três grupos.

A Área ainda analisará e registrará os veículos que NÃO TERÃO sua produção bibliográfica considerada para os PPG em Educação, a saber: i. periódicos não acadêmicos; ii. periódicos com práticas editoriais que não cumprem requisitos mínimos de qualidade da Área: com práticas de publicação aligeirada; sem comprovação de avaliação por pares; assédio aos autores; republicação de materiais já divulgados em outros periódicos ou livros.

Outra questão está conectada com a anterior e diz respeito à atribuição de pontos para a avaliação da produção intelectual. Isso será revisto, pois apesar da aparente objetividade que a definição de pontos pode oferecer na atribuição dos resultados avaliativos, temos percebido que tais métricas estão induzindo comportamentos nos PPG que os fazem perder de vista a necessidade um olhar mais amplo e completo sobre o perfil desejado do corpo docente para o trabalho na formação de mestres e doutores. A avaliação e cobrança desse perfil devem seguir, mas tomando-se, antes de tudo, o programa como um esforço coletivo (como toda escola o é) e na busca por outros elementos que se complementem à produção intelectual na definição do que é um bom docente de um PPG em Educação.

Como expresso em outras passagens deste documento, a Área da Educação compreende que todo docente deve ser um bom pesquisador, por isso a regularidade de produtos decorrente de suas pesquisas é fundamental. Soma-se a isso a necessária postura de combate ao denominado produtivismo, que decorre de uma compreensão exagerada acerca do que é importante na produção científica. Por isso, os docentes pesquisadores devem estar mobilizados a divulgar seus resultados de pesquisa e que produzam com qualidade e com compromisso com os leitores. Assim, deve-se manter a avaliação sobre uma fração da produção docente da ordem de 4 (quatro) produtos ao quadriênio, o que equivale a um produto por ano, mas fazê-la a partir de uma lógica que não atribua pontos a partir de cada produto, senão que identifique perfis mais amplos na avaliação do corpo docente permanente. Também se buscará avaliar, na análise desta produção destacada, apenas artigos em periódicos acadêmicos. Os livros, produtos técnico-tecnológicos e produção intelectual deverão ser objeto de avaliação qualitativa no quesito Impacto.

Disso decorre outro ponto, que se relaciona à inclusão de novos produtos, ou de produtos mais diversificados na avaliação da produção intelectual. E isso se refere a dois momentos, em especial. Um deles é a possibilidade de inclusão de produtos técnico-tecnológicos para o destaque da produção docente e discente/egresso também nos programas acadêmicos, tendo em vista a diversificação das formas de publicização do conhecimento e o abrigamento delas como expressão científica apropriada para programas de ambas as modalidades de curso. O segundo elemento se refere aos produtos artístico-culturais, os quais não são quantitativamente muitos na Área, mas vêm crescendo em presença e importância, e devem ser valorizados como produção intelectual de docentes, discentes e egressos também nos PPG acadêmicos e profissionais. Ambos os casos, por certo, devem ser acolhidos na avaliação do programa,

mas sempre garantindo que tais produtos estejam vinculados às pesquisas desenvolvidas pelo PPG e expressem seus resultados.

Mais um aspecto diz respeito à produção em coautoria entre docentes e discentes ou egressos, a qual vem ganhando importância e presença na Área, mas que precisa ser mais enfatizada, ocupando no futuro partes significativas atribuídas atualmente à avaliação da produção apenas dos docentes, tendo em vista que aqueles produtos em coautoria expressam um esforço de divulgação científica vinculado ao processo formativo, daí a importância de se ter o discente ou egresso como um dos autores.

Finalmente, o último aspecto diz respeito à avaliação de livros, a qual vem sendo há tempos associada à avaliação da produção em artigos científicos, isso é, tradicionalmente a Área estabelece indicadores que cobram de seus docentes e discentes que publiquem seus resultados de pesquisa em artigos e em livros e, ao pontuar esta produção (mencionado anteriormente), estabelece equivalência entre eles. Logo, na Área, o tratamento dado a esta questão permite uma correlação do tipo: publicar um livro L1 equivale a publicar 2,5 artigos A1 etc. Livros são muito importantes para a Área da Educação e cumprem finalidades de difusão acadêmica e científica, mas não devem ser igualizados aos artigos em periódicos, uma vez que têm objetivos, alcances e, por vezes, públicos distintos. O ideal é termos indicadores separados que demandem aos programas a demonstração da qualidade de sua produção em ambas as direções. Analogamente, como já destacado, o mesmo pode ser dito quanto aos PTT, os quais tampouco devem ser associados como equivalentes aos artigos em periódicos científicos, portanto merecem um espaço próprio para o seu destaque. Essa produção em livros e PTT deve ser avaliada qualitativamente, dando-lhe a merecida ênfase e cuidado, evitando-se o estabelecimento de uma régua quantitativa para tanto.

2.3 Perspectivas da Área quanto às mudanças impostas pelo movimento de Ciência aberta

O movimento global da Ciência Aberta é muito importante, uma vez que visa ampliar o acesso ao conhecimento científico, tornando-o aberto a toda a comunidade, proporcionando cooperação e reutilização de dados científicos e maior inclusão das pessoas no processo. No âmbito da Área de Educação, temos um histórico de muita conexão com os princípios desse movimento, em especial no que tange ao compromisso na socialização do conhecimento produzido pelas pesquisas desenvolvidas pelos PPG da Área, por isso, é postura padrão na Área a não cobrança para acesso aos resultados de pesquisa, especialmente por meio dos artigos em periódicos científicos.

Todavia, as mudanças mais recentes pelas quais estão passando muitos periódicos estrangeiros, que estão migrando para a cobrança de taxas aos autores ao invés de taxar o acesso aos artigos (ao leitor), estão alterando as relações que a Área tem estabelecido com esse tipo de veículo. As taxas de processamento de artigos (APC) têm se mostrado

cada vez mais impeditivas aos autores brasileiros, o que pode gerar uma diminuição da já escassa publicação internacional da Área.

Além disso, algumas mudanças também têm sido operadas por periódicos nacionais, seja em termos de financiamento, seja no que tange ao processamento da avaliação e publicação. Ainda, ao que parece, não há consequências drásticas com a implantação, por exemplo, do fim do "duplo-cego" na avaliação dos artigos inéditos submetidos a determinados periódicos, ou com a exigência de publicação pré-print.

Um ponto preocupante que deriva desse movimento decorre do crescimento de periódicos "predatórios" que se valem de estratégias e recursos que os tornam mais parecidos com aqueles sérios veículos que utilizam as plataformas de acesso aberto (OJS, por exemplo). O assédio aos autores é permanente, e as práticas demonstram que o zelo com a qualidade acadêmica não é característica de tais periódicos. A Área de Educação está atenta a esses movimentos e vem registrando títulos e ISSN de veículos que têm demonstrado posturas com pouco cuidado com as boas práticas editoriais, para futura avaliação.

3 IMPACTO

3.1 Perspectivas de impacto dos PPG da área na sociedade

A Área da Educação na pós-graduação abriga cursos, programas e pesquisas que focalizam amplos aspectos dos processos de formação humana, desde suas concepções e fundamentos, bases epistemológicas, estruturas organizacionais e políticas para a educação escolar e não-escolar, condições de qualidade, experiências e práticas, dimensões e diversidade, interfaces com outras áreas etc.

Assim, o resultado desse esforço, que hoje alcança todos os estados da federação, em quase 200 PPG, tem conseguido formar um número expressivo de mestres e doutores, os quais, especialmente os mestres são e continuam sendo, mesmo após a formação, profissionais da educação básica, em sua maioria. Isto significa que a formação predominante dos PPG em Educação resulta na contribuição com a ampliação da formação dos educadores que atuam nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, nas diversas modalidades, no país. Essa contribuição ainda precisa ser mais bem estudada, avaliando-se os reais impactos na edificação, por exemplo, de uma cultura de investigação na prática docente do público preferencial dos nossos cursos. De toda sorte, parece que esse é um resultado importante do trabalho da Área.

Outro aspecto, associado ao anterior, e que se vislumbra em quase todos os PPG, é a inserção nas redes de educação básica, por meio de ações de parceria, consultoria e apoio. Contudo, em alguma proporção são ações pontuais, que dependem em boa medida da articulação entre a coordenação do PPG e os gestores públicos da educação básica, muitas vezes descontinuadas, quando há mudanças no rumo da política local ou regional, comprometendo, em alguma escala, os frutos desse trabalho. É preciso que se constituam ações mais duradouras, com maior institucionalização, de forma a que ambos os lados da relação se sintam mais amparados e com mais estabilidade.

Crescem, mesmo que de maneira tímida, outras dimensões de impactos dos PPG em Educação, que se relacionam com o amplo espectro de objetos tratados pelo campo, que se associam à ideia de Inovação, entendida aqui como: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na Área; entre outras possibilidades.

Os PPG Profissionais têm atuado na proposição de políticas e ações de formação de professores e na organização e avaliação dos sistemas de ensino, sendo que se tem visto alguns estudos, frutos de trabalhos de conclusão de curso, que trazem aspectos inovadores no trato dessas questões.

Provocados em alguma proporção pelos PPG Profissionais, mesmo nos programas acadêmicos, tem crescido a compreensão de que as pesquisas da Área devem estar mais associadas à realidade e à solução de problemas do cotidiano escolar/educacional e dos processos formativos, ou seja, das pesquisas denominadas de "aplicadas". De toda sorte, a noção de impacto com a qual a Área de Educação avalia seus PPG compreende um conjunto articulado de ações que promovam contribuições e alterações/mudanças positivas para a sociedade, sejam elas de natureza social, educacional, ambiental, econômica, política, cultural, tecnológica ou de bem-estar.

Vislumbra-se um crescimento da publicação dos resultados das pesquisas dos docentes e discentes em veículos internacionais e/ou em canais e linguagens que ampliem o alcance do conhecimento para outras nações. Isso tem sido percebido pelo crescimento do número de revistas internacionais elencadas no processo de avaliação dos periódicos, bem como de artigos de autores brasileiros em língua estrangeira, mesmo que em periódicos nacionais. Ainda se trata de um movimento não muito forte, mas que pode indicar mudança de concepção e postura dos docentes e discentes da Área. Nesse sentido, é importante que os programas, para além da definição clara de uma política de internacionalização, detalhem suas ações nessa dimensão, diante de cada quesito e item possível da Ficha de Avaliação.

Por fim, é importante reconhecer que a inserção social e seus impactos devem ser de forma institucional e não apenas uma coleção de atividades dispersas e individuais. Tal dimensão deve ser inserida no planejamento estratégico do programa e ser alvo de seu processo de autoavaliação.

A avaliação dos impactos do programa, demandará aos PPG que destaquem casos de impacto, nos quais apresentem produtos ou processos que geraram ou contribuíram para a geração de transformações na sociedade, promovendo o desenvolvimento de pelo menos uma daquelas naturezas mencionadas acima. É importante que tal avaliação entenda que a geração de impactos por um programa pode levar bem mais tempo que o ciclo restrito em um quadriênio avaliativo, por isso, a Área demandará aos seus PPG que listem casos de impacto que podem ter sido gerados até 12 anos antes do final do ciclo avaliativo, isto é, que o produto ou processo tenha sido registrado pelo programa a partir de 2017, mas cujo impacto foi perceptível no ciclo avaliativo 2025/2028.

3.2 Perspectivas dos processos de inserção e ampliação da visibilidade dos programas (internacionalização incluída)

Considerando o estabelecido na proposta do novo PNPG, especialmente em seu eixo 6, é importante estimular a participação da comunidade acadêmica brasileira na produção científica mundial, de forma a ter domínio do conhecimento internacionalmente construído, aproveitando ideias desenvolvidas no exterior, divulgando à comunidade acadêmica global os resultados originais produzidos por pesquisas realizadas no Brasil e ampliando no país a compreensão e a sensibilidade de sua população em relação a outros contextos e culturas no cenário planetário.

Por outro lado, é importante notar que a internacionalização da Área deve vir acompanhada de uma discussão a respeito da missão, identidade e dos objetivos específicos dos PPG, de modo a não ser apenas uma prioridade e sim algo pertinente e produtivo para cada programa. É evidente que alguns dos PPG da Área possuem mais possibilidades para implementar atividades voltadas para a internacionalização do que outros. Assim, é necessário assegurar uma participação internacional mais expressiva da Área de Educação, sem deixar de levar em conta que certos PPG atuam de modo mais impactante no seu contexto imediato, local ou regional. Exatamente por isso, a Área definiu que o programa deve indicar, em seu relatório para a avaliação quadrienal, sua vocação em termos de internacionalização ou inserção local e tal indicação será respeitada de forma que a avaliação recairá sobre elementos atinentes apenas à dimensão indicada pelo PPG.

A esse respeito deve-se observar, inicialmente, que o trabalho de sensibilização a ser realizado é ainda grande, pois a Área tende a compreender educação como algo fortemente contextualizado, com aplicações principalmente de natureza local e nacional. Embora essa visão possua elementos defensáveis, ela pode gerar posturas de isolamento nas quais a publicação em periódicos produzidos no exterior, o uso de línguas estrangeiras e o intercâmbio internacional de docentes e estudantes são pouco valorizados. Tal quadro está se modificando, pois é possível identificar, nos últimos anos, sinais de que a Área vem aprofundando ações de pesquisa, produção e mobilidade internacionais.

Por meio de contatos, interações e parcerias com grupos e redes de pesquisa no exterior, vimos um aumento expressivo, embora ainda tímido na comparação com outras Áreas, da produção veiculada em periódicos internacionais, bem como ampliação do quantitativo de professores visitantes estrangeiros, orientações em cotutela, projetos com financiamento de agências e instituições de fora do país, entre outras ações.

Assim, a internacionalização precisa ser fortemente priorizada e impulsionada. Nesse sentido, a internacionalização deve ser considerada na avaliação de todos os programas que assim declararem sua vocação; publicações no exterior devem ser devidamente valorizadas, os membros da comunidade devem ser mais bem informados sobre o mérito

de periódicos produzidos em outros países, o uso de língua estrangeira na sala de aula e na leitura deve ser encorajado e intercâmbios e ações de cooperação internacional devem ser incentivados. Avalia-se como importante que a Área procure estimular seus programas a participarem integralmente de processos de fomento à internacionalização ofertados pelas agências internacionais, nacionais ou estaduais, pois o contato com experiências, especialistas e literatura de cunho internacional é essencial para o desenvolvimento de inovações e avanços da educação brasileira em seus diferentes níveis.

É ainda imprescindível que cada programa conceitue e planeje sua política de internacionalização de acordo com sua identidade e objetivos. O relato sobre essa dimensão no seu relatório anual não deve ser apenas uma listagem de feitos individuais, mas deve ter cunho institucional, indicando sua inserção no planejamento estratégico do programa e que seja elemento do seu processo de autoavaliação.

A internacionalização também contribui para a expressão pública do programa, chegando aos interessados e à sociedade em geral. Mas, também é importante que o programa busque ampliar seus canais de difusão, buscando linguagens e meios que lhe permitam ser mais bem conhecido pelo público, tanto na atração de novos mestrandos e doutorandos quanto na socialização dos conhecimentos e contribuições produzidas nas pesquisas e na formação ali desenvolvida. Assim, a visibilidade do PPG é mais do que manter uma página na Internet, a qual se mantém como um canal importante (e preferencialmente bilíngue), precisa atingir as redes sociais e outras estratégias de divulgação.

3.3 Medidas de indução de interação com a educação básica ou outros setores da sociedade

A inserção social dos PPG da Área de Educação é um enorme desafio, considerando a magnitude dos problemas sociais no Brasil e o perfil quantitativo e qualitativo da educação básica. Desse modo, torna-se imperativo que os programas da Área priorizem ações que impactem no cenário educacional contemporâneo. Embora a maioria dos programas já desenvolva linhas de investigação e projetos de pesquisa sobre o referido nível educacional, é ainda necessário incentivar pesquisas aplicadas, atividades de extensão, produção de materiais, metodologias didáticas e outras intervenções que promovam a qualidade da Educação Básica e a ampliação do direito à educação nesse nível.

Nesse sentido, a Área assume um papel proativo, facilitando a troca de experiências, articulando grupos e programas, informando a comunidade sobre editais e outras possíveis fontes de financiamento e envolvendo as demais áreas de conhecimento na construção de ações de natureza coletiva e interdisciplinar na busca de soluções viáveis para os muitos problemas.

Outro desafio, relacionado com o anterior, trata da avaliação da dimensão Inserção Social no contexto da avaliação quadrienal. E isso se refere à urgente necessidade de os PPG da Área compreenderem que devem elaborar e implementar uma política articulada de inserção social, extrapolando, portanto, a atual "somatória" de atividades individuais de seus docentes, como mencionado. Essa política deve 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. Ademais, é importante que a Área e a Capes promovam momentos de troca de ideias e relatos de experiências entre os programas relativas àquelas políticas.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXCELÊNCIA NA ÁREA

A Área da Educação compreende que a avaliação da excelência dos programas deve incluir a possibilidade de se reconhecer a alta qualidade dos resultados da formação e dos impactos dos programas acadêmicos e profissionais, inclusive daqueles que não tenham a internacionalização como sua missão prioritária.

Na Área de Educação, entende-se que um programa Nota 6 (Seis) deve ser reconhecido a partir de sua solidez como PPG Muito Bom, o que implica em ter passado por pelo menos uma avaliação quadrienal imediatamente anterior tendo recebido a Nota 5 na ocasião, ser um programa com clara distinção dos demais programas da Área que receberam também a nota 5, considerando os indicadores de formação e produção intelectual, bem como os de nucleação acadêmica ou profissional, liderança nacional, solidariedade e forte inserção e impacto social ou acadêmico. Formalmente, também só será elegível para a Nota 6, o PPG que alcançar pelo menos 8 Conceitos Muito Bom (MB) dentre os 10 itens da Ficha, admitindo-se para os outros 2 o conceito Bom (B), desde que este conceito B não tenha sido em um dos seguintes itens: 1.1 (Identidade e condições de funcionamento do Programa: missão, corpo docente, infraestrutura, articulação entre áreas de concentração, linhas/projetos de pesquisa e estrutura curricular), 2.1 (Qualidade das teses, dissertações ou equivalentes e adequação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa), 2.3 (Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do Programa), 2.4 (Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente do Programa) e 3.3 (Impactos do Programa para a sociedade).

Um programa Nota 7 (Sete) na Área de Educação será aquele para qual, afora os aspectos demandados para os PPG nota 6, será exigida forte internacionalização, na forma de uma política implementada de pesquisa, produção, mobilidade e atuação acadêmica internacional. Formalmente, ainda se acrescente, para o alcance da Nota 7, o PPG deve ter sido avaliado como Muito Bom em todos os 10 itens.

Nota	*Perfil demandado*
6	a- Nota 5 nos Quadriênios 2021/2024 e 2025/2028 b- Distinção dos demais PPG Nota 5 quanto a: - Formação; - Produção Intelectual; - Liderança Nacional; - Solidariedade; - Nucleação; - Inserção Social - Impactos Acadêmicos ou Sociais. c- Pelo menos 8 Conceitos MB nos itens, sendo obrigatoriamente MB nos itens: - 1.1 - 2.1 - 2.3 - 2.4 - 3.3
7	a- Nota 5 nos Quadriênios 2021/2024 e 2025/2028 b- Distinção dos demais PPG Nota 5 quanto a: - Formação; - Produção Intelectual; - Liderança Nacional e Internacional; - Solidariedade; - Nucleação; - Impactos Acadêmicos ou Sociais; - Internacionalização c- Conceito MB em todos os itens d- Forte internacionalização, no que tange a: d.1- Pesquisa: . Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional . Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais . Participação de projetos de pesquisa no exterior d.2- Produção intelectual . Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional . Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros . Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras d.3- Mobilidade . Participação de discentes em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração . Recebimento de discentes estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração . Recebimento de discentes estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno . Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante . DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa

	. DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc. d.4- Atuação acadêmica . Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais . Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais . Participação de DP, discentes ou egressos na coordenação de associações científicas ou redes internacionais de pesquisadores

Quadro 3. Perfil para os PPG Nota 6 e 7

5 EQUIDADE E DIVERSIDADE

5.1 Perspectivas de redução de assimetrias regionais e intrarregionais

Um desafio importante se refere à assimetria da oferta de pós-graduação, entre e dentro das regiões brasileiras. O problema é especialmente agudo em relação à região Norte, como já constatado. A Área tem um papel significativo no sentido de informar, orientar e participar do desenvolvimento de políticas para atenuar o problema, promovendo e articulando envolvimentos por parte dos programas de PG. Devem ser priorizadas ações, tais como o Programa de Cooperação Interinstitucional – PCI (Dinter/Minter), Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPD, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD e a construção de redes/associações, com foco nas regiões e contextos mais problemáticos, de modo a favorecer a redução das assimetrias existentes.

A presença da Área em todos os estados da federação e no Distrito Federal não significa que essa oferta seja uniforme. Ao contrário, como destacado na introdução deste documento, mesmo com a redução da desigualdade de oferta entre as regiões, segue havendo profunda distância quantitativa e de condições de funcionamento entre os PPG de distintas regiões brasileiras. Por isso, a Área indica que os cursos novos a serem propostos pelas regiões que mais sofrem com tal desigualdade devem contar com a relativização de alguns pontos, destacadamente da quantidade e natureza de programas aos quais os docentes permanentes podem estar vinculados e a quantidade mínima de docentes para o início das atividades do curso. Isto é extensivo aos cursos novos de mestrado ou doutorado no interior dos estados da região Norte, bem como dos estados de Mato Grosso, Maranhão, Piauí, Alagoas e Sergipe; e para cursos de doutorado nas capitais dos estados do Acre, Roraima, Tocantins e Alagoas.

É importante se registrar, todavia, que a Área não defende a "relativização" da avaliação de programas já em funcionamento localizados nas citadas regiões pois, todos os programas de pós-graduação recomendados pela Capes e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE fazem parte do mesmo sistema nacional e devem alcançar os mesmos padrões mínimos de qualidade. É a partir da manutenção de padrões de abrangência nacional e de critérios comuns que se torna possível identificar quais programas sofrem deficiências e necessitam atendimento focalizado. Portanto, compreende-se que é preciso que os critérios mínimos da Área sejam cumpridos, mas que se pode e se deve, a partir desse mínimo, observar as especificidades de cada região, bem como os objetivos próprios e pertinentes a uma proposta mais local/regional, dando ênfase na avaliação aos impactos sociais decorrentes da atuação de cada programa em seu território, notadamente no que diz respeito à solução de problemas do cotidiano educacional e dos processos formativos dos profissionais da educação.

5.2 Visão da área sobre mecanismos de solidariedade (incluindo PCI)

As ofertas de Minter e Dinter são especialmente importantes para a Área, pois tem-se visto duas dimensões atendidas nos programas desta natureza. De um lado, os Minter/Dinter têm promovido a formação de pesquisadores em Educação nas instituições de regiões mais distantes e com menores recursos e condições de formação de seus quadros. Por outro, tais programas também têm acolhido professores (de educação superior) de diversas áreas, que embora pesquisando objetos de suas áreas de origem, buscam abordá-los na perspectiva educacional. Assim, tais programas formam tanto pesquisadores em educação, quanto promovem a formação docente para atuação na educação superior.

Vale observar que a abertura de turmas Minter e Dinter demanda a aprovação pela CAPES, devendo a proposta ser registrada na plataforma Sucupira e posteriormente será objeto de análise pela Área de Educação. Também é importante registrar que mais recentemente a CAPES autorizou a inclusão de outras instituições, para além das de educação superior, como receptoras dos cursos de Minter e Dinter, no novo formato do PCI. Assim, os PPG da Área podem, por exemplo, consorciar com uma prefeitura municipal ou um governo estadual para a oferta de mestrado ou doutorado aos profissionais da educação desses organismos.

Mas, temos visto, lamentavelmente, o surgimento em anos recentes de propostas que escapam aos objetivos do PCI, no qual os Minter e Dinter estão contidos. A Área recebeu denúncias e depois teve condições de comprovar ao analisar propostas desenhadas com o escopo de promover uma espécie de "terceirização" da pós-graduação em Educação no país.

Considerando esse quadro de necessária ampliação da oferta da PG via PCI, mas resguardando os cuidados para se garantir turmas de mestrado e doutorado com qualidade, a Área de Educação indica que para aprovar uma proposta, além do cumprimento das exigências do Edital regulamentar exarado pela Capes, é necessário que:

a. A proposta justifique a apresentação do projeto, demonstrando sua relevância e impacto, contextualizando com a atual oferta de pós-graduação stricto sensu na região e mesorregião;

   a.1- deve-se evitar ofertar turmas onde comprovadamente já há cursos de mestrado ou doutorado (a depender se a proposta é de Minter ou de Dinter) na Área da Educação na cidade ou região de entorno;

b. O projeto descreva objetivos e metas, critérios e sistemática de seleção dos alunos, número de vagas, capacidade de sustentação das atividades do PPG promotor, ações para minimizar riscos de endogenia na formação de mestres ou doutores;

   b.1- A proposta deve descrever detalhada e objetivamente sobre como se dará a sua implantação em relação à oferta das disciplinas; ao processo de orientações; à inserção dos estudantes nos grupos de pesquisa; à participação dos discentes nas demais atividades do programa; ao deslocamento para o estágio na sede da proponente; dentre outros aspectos pertinentes.

c. A proponente comprove que a turma ofertada está perfeitamente articulada com a(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa do(s) curso(s) regular;

d. A proponente deve comprovar que a oferta da turma não implicará em demandas excessiva de trabalho aos docentes, observando-se em especial o número máximo de orientandos indicados na Tabela 6 deste documento e, simultaneamente, o limite máximo de duas orientações por docente na proposta;

   d.1- O corpo docente da proposta deve ser igual ou superior a oito (8) docentes;

   d.2- Pode-se contar com a participação de docentes da receptora, como colaboradores, os quais não devem superar o total de 20% do total de docentes listados na proposta, mas devem todos eles ter titulação de Doutorado;

   d.3- Os docentes da proponente devem ter comprovadamente experiência de orientação, tendo orientado pelo menos dois discentes (levando-os à defesa) no nível ofertado na proposta (mestrado ou doutorado);

e. A receptora seja instituição comprovadamente com atuação acadêmica ou profissional na Área da Educação;

   e.1- A receptora deve comprovar que possui condições infraestruturais e materiais para receber a turma do curso proposto, incluindo acesso à bibliografia do curso e pertinente às pesquisas a serem desenvolvidas pelos discentes;

f. As vagas a serem ofertadas sejam destinadas prioritariamente a funcionários/servidores da receptora, admitindo-se que até 30% das vagas possam ser abertas ao público em geral;

f.1- A proposta deve garantir que os discentes que são servidores/funcionários da receptora não serão onerados financeiramente por eventuais custos de pagamento pelos serviços à promotora, admitindo-se que os custos de deslocamento e moradia durante o estágio possam ser compartilhados com os discentes;

f.2- Os discentes deverão, obrigatoriamente, desenvolver estágio presencial no campus da proponente, isto é, deve ser programado um período de, pelo menos, 4 meses ao longo do curso de inserção do discente em atividades presenciais no PPG proponente;

g. As disciplinas sejam conduzidas com a presença dos docentes da promotora na sede da receptora em pelo menos 20% da carga horária prevista; admitindo-se o uso de tecnologias de informação e comunicação para o restante da carga horária.

5.3 Visão da Área quanto às políticas afirmativas, de inclusão, permanência e acessibilidade

O Comitê Permanente de Ações Estratégicas e Políticas para a Equidade de Gênero com suas Interseccionalidades no âmbito da CAPES (Portaria Capes 215, de 10 de julho de 2024) orientou procedimentos e ações para aprimorar o processo de inclusão de pessoas diversas que devem ser guias para as Instituições, Programas de Pós-Graduação e Coordenações de Área. Parte das orientações do Comitê complementam os procedimentos de avaliação, e quando pertinente, os indicadores dos Itens 1.3, 2.3, 2,4, e do Quesito 3 da Ficha de Avaliação consideraram tais orientações presentes na seção “D2” do Documento “Parâmetros Comuns”.

A Área da Educação tem uma longa e vasta experiência na pesquisa sobre políticas afirmativas, de inclusão, permanência e acessibilidade tanto na educação básica quanto na educação superior. São muitas linhas e projetos de pesquisa desenvolvidos pelos PPG da Área, bem como muitos docentes, e mesmo discentes e egressos, ocupam lugares também de gestão de tais políticas. Assim, a indicação de que nossos programas devem planejar e executar políticas em tais dimensões não é um aspecto inovador na Área, mesmo assim, dada a ausência desta exigência na ficha de avaliação, é possível que tenhamos programas que ainda não estão devidamente preparados para a sua implementação.

Por isso, a Área sinalizou como obrigatória a apresentação de tais políticas para aqueles que apresentarem propostas de cursos novos. Para os programas em funcionamento, indicamos neste momento que o programa explicite seu planejamento quanto às políticas afirmativas, de inclusão, permanência e acessibilidade, porém nos

ciclos avaliativos seguintes, já no Quadriênio 2025-2028, serão incluídos indicadores que cobrem a sua efetivação.

Essas exigências se articulam à preocupação da Capes na construção de um sistema nacional de pós-graduação mais inclusivo, logo a Área demanda que os programas caminhem para planejar e, posteriormente, regulamentar e implementar tais políticas que busquem promover o acesso e a permanência na pós-graduação, bem como de boas práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Tais políticas devem se referir:

1. ao processo seletivo para admissão dos discentes;
2. à inclusão de professores e professoras;
3. à organização dos espaços físicos e de acesso às estruturas materiais e bibliográficas;
4. ao funcionamento pedagógico e organizacional do programa.

As políticas devem ainda tratar:

a. da diversidade étnico-racial, de inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na seleção dos estudantes, assegurando ou priorizando vagas às pessoas pretas e pardas, indígenas, quilombolas, PCD, pessoas trans (transexuais e travestis), a migrantes humanitários e refugiados;
b. da diversidade étnico-racial, de inclusão de PCD e pessoas trans no corpo docente do programa;
c. da paridade de gênero na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as coordenações e comissões do programa, sendo importante considerar também a paridade na representação discente;
d. da ampliação da diversidade étnico-racial e a inclusão de pessoas com deficiência na composição das comissões julgadoras das defesas de Dissertações e Teses e para as comissões/coordenações do programa;
e. das condições infraestruturais de acessibilidade às PCD;
f. dos recursos materiais à disposição para as PCD cursarem o programa;
g. Adicionalmente, considerando as dificuldades para a carreira acadêmica decorrentes da maternidade, paternidade, seja em família natural ou adotiva, e que esses períodos muitas vezes coincidem com a formação na Pós-graduação e início de carreira docente, a Área estimula que nos regimentos dos Programas sejam previstas alternativas para:

    i. Reconhecimento e apoio à licença parental de discentes;

    ii. Considerar a licença maternidade/paternidade dos docentes na produtividade do período, assim como criar regras claras para, por exemplo, prorrogar por 2 (dois) anos o (re)credenciamento no Programa das(os) orientadoras(es) nos casos de licença maternidade/paternidade em famílias natural ou adotiva;

iii. Observar as necessidades discentes nos períodos pré e pós-gravidez, como a possibilidade de atividades remotas, e a observação de critérios claros que permitam a prorrogação de prazos de defesa e entrega de documentos finais.

6 ALTERAÇÕES DOS PROGRAMAS

6.1 Visão da Área sobre fusão, desmembramento e migração

A Área não tem recebido muitas proposições de desmembramento. De toda maneira, a postura da Área é de indicar que os PPG busquem equacionar seus problemas internamente, evitando-se dividir apenas porque o consenso parece difícil.

É certo que há situações, particularmente em programas grandes, em que a divisão pode representar melhores condições de gestão do PPG e, consequentemente, melhores condições de qualidade tanto para o novo programa, quanto para o originário. Ou ainda, quando a divisão decorre da necessidade de migração de parte do PPG para outra Área. Assim, a construção de um desmembramento deve ser erigida com o apoio do programa originário, pois há consequências para ele também, dado que ambos (originário e novo) serão avaliados e os resultados poderão indicar em redução de nota. De toda sorte, uma proposta de desmembramento deve vir acompanhada de um detalhado plano de transição entre a condição inicial (programa originário) e a condição posterior (ambos os PPG), indicando-se a sistemática de transferência (ou não) de alunos, o uso compartilhado ou separado de estrutura física e material, a participação temporária dos docentes que saem no programa originário, se for o caso, dentre outros aspectos, conforme a legislação vigente.

Em relação à fusão, todavia, a Área tem recebido algumas propostas que buscam unificar no programa da Área de Educação, um ou mais programas de outras Áreas. As situações que têm chegado à Área decorrem quase sempre de necessidades geradas por problemas administrativos ou financeiros na instituição que é responsável pela oferta dos PPG em processo de fusão. Em si, tal situação não impede uma fusão, mas é preciso que a proposta busque apresentar justificativa com base em um bom projeto pedagógico para o novo curso que emergirá da fusão, bem como um desenho bem elaborado sobre os processos de transição, de migração de alunos, quando for o caso etc. E, ainda, é importante que a IES evite utilizar de tal recurso quando se tratar de situação trabalhista em essência, decorrente de demissões de docentes de um ou outro programa envolvido. Isto é, a fusão não pode ser uma estratégia para obscurecer processos de reorganização administrativa.

7 OUTRAS CONSIDERAÇÕES DA ÁREA

7.1 Crescimento e diversificação dos PPG da Área

A Área considera que ainda existe espaço de crescimento, especialmente nas regiões e sub-regiões mais carentes e na modalidade profissional, que tem como seu objetivo principal preparar profissionais para atuar como professores e/ou gestores na educação básica, assim promovendo a qualidade do ensino no país em todos os níveis. A necessária expansão, no entanto, precisa ser acompanhada por avanços na qualidade da oferta, fortalecendo processos de formação discente e aumentando a produção de conhecimento sobre o campo, de natureza tanto teórica quanto aplicada. Por um lado, isto significa que a Área tem que dar uma atenção especial aos programas em situação precária, por meio de acompanhamento mais intenso como visitas didáticas e orientações diversas. Por outro, é imprescindível que os programas sejam proativos no monitoramento e promoção de sua própria qualidade, com a adoção de procedimentos institucionalizados de autoavaliação e de planejamento estratégico. Além disso, a avaliação realizada quadrienalmente pela Capes tem que ser aperfeiçoada, baseada em critérios que são coletivamente construídos, claramente especificados, amplamente divulgados e que captam a essência das finalidades principais da pós-graduação, quais sejam, a formação discente, a produção de conhecimento e o impacto social.

7.2 Reconhecimento de diplomas do exterior

Ainda é importante registrar que a Área está muito preocupada também com o reconhecimento social e com o valor simbólico que os títulos exarados por nossos PPG têm. A pós-graduação brasileira é muito respeitada nacional e internacionalmente. Os nossos egressos mestres e doutores são reconhecidos com distinção como acadêmicos e profissionais detentores de conhecimentos, habilidades, competências, compromissos e responsabilidades nos seus respectivos campos de atuação, especialmente porque a sociedade sabe das dificuldades e exigências para o ingresso e conclusão de uma formação desse nível no Brasil.

Todavia, recentemente surgiram, e aparentam estar em crescimento, mecanismos que podem colocar em risco a qualidade desses títulos, com a adoção de procedimentos automáticos de revalidação de títulos de mestrado na modalidade EAD exarados por instituições no exterior e que aqui recebem o selo de legalidade dado por uma IES brasileira que oferta o curso de mestrado ou doutorado em Educação.

A legislação brasileira, em especial a Resolução CNE-CES 01/2022, determina que a revalidação/reconhecimento de um Diploma de um Mestrado ou Doutorado só poderia ocorrer por instituição que oferte um curso equivalente ou de nível superior, porém, não temos até o momento no Brasil nenhum curso de pós-graduação stricto sensu em Educação na modalidade EAD, tornando complexo tal processo, uma vez que o domínio

e a expertise de elementos centrais desta modalidade no âmbito da pós-graduação são essenciais, em nosso entendimento, para tal revalidação/reconhecimento.

Nos casos que tivemos acesso, ao que tudo indica, trata-se de curso na modalidade EAD ofertado pela instituição estrangeira, no qual o estudante não conta com nenhum momento presencial, sequer a defesa pública de seu título, não precisando, portanto, ir à universidade presencialmente uma única vez, colocando em dúvida as condições de qualidade e o cumprimento das exigências que os nossos programas de pós-graduação em Educação têm no Brasil para atuar nesta modalidade. Como se trata de um curso no exterior, não nos cumpre, enquanto Coordenação de Área, avaliar nem certificar sua qualidade. Contudo, como os títulos exarados pela instituição chegam ao nosso país para revalidação/reconhecimento, causa preocupação os processos e os devidos cuidados na análise que as IES brasileiras fazem/farão dos pedidos.

Ademais, dá-se conta que tais diplomas são revalidados sem o devido trâmite, uma vez que não envolvem as comissões internas dos PPG especialmente designadas para tal fim, e por vezes sequer envolvem qualquer docente do programa, em uma demonstração de um procedimento que parece ser de cunho estritamente econômico/financeiro e não acadêmico. A Área de Educação está atenta a este movimento e registrou, inclusive, junto a algumas IES que têm operado nessa direção, enviando correspondência e externando nossa preocupação com tal prática, que pode até mesmo colocar em risco o reconhecimento da sociedade para com os títulos regularmente exarados pela IES brasileira, ao se associar a uma prática que pode comprometer muito a qualidade da formação promovida pela pós-graduação.

7.3 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Considerando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de acordo com os 17 eixos definidos pela Organização das Nações Unidas, a Área de Educação reitera a relevância das pesquisas empreendidas pelos programas de pós-graduação comprometidas com as necessárias transformações do país na busca de resolução e superação de problemas sociais, educacionais, ambientais e econômicos.

O crescimento do PIB, mais recentemente, é expressão de um movimento de recuperação econômica, que também se articula ao aumento do número de investimentos estrangeiros no país, à redução da parte dos índices da fome, mas o país ainda sofre por manter e mesmo ampliar políticas que seguem na contramão de um desenvolvimento sustentável. A desordem climática e ações, por vezes criminosas, de devastação e queimadas acentuadas em 2024 comprometem a vida das populações não apenas do ponto de vista imediato dos danos à saúde, mas da aproximação com um ponto de irreversibilidade da destruição da flora e da fauna brasileiras. Com forte atuação no campo da educação, a Área pode contribuir mais decisivamente para a melhoria dos níveis de ensino e aprendizagem, da formação crítica e mais politizada dos estudantes da educação básica e superior, com comprometimento de pesquisas mais expressamente

implicadas com questões sociais. A educação atravessa todos os campos da atividade humana e, sob perspectiva interdisciplinar, a Área tem muito a colaborar com a reversão de problemas nacionais. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, com: i) o desenvolvimento de projetos de pesquisa que abordem temas relacionados à igualdade de gênero, redução das desigualdades e inclusão social; ii) o desenvolvimento de pesquisas aplicadas que tenham impacto direto nas comunidades locais, melhorando a educação, a saúde e a qualidade de vida; iii) a realização de pesquisas que analisem a governança, a transparência e a democracia das instituições públicas, sobretudo na esfera educacional; iv) na oferta de disciplinas destinadas ao enfrentamento do estudo de casos reais que demonstrem a necessidade de abordagens interdisciplinares para resolver problemas complexos, facilitando o atendimento das dimensões dos ODS; v) nas parcerias entre os programas de pós-graduação e outras instituições de ensino, organizações não-governamentais e setores públicos e privados para promover a pesquisa e práticas interdisciplinares, de modo a atender às dimensões dos ODS; vi) nas políticas de admissão que promovam a inclusão de estudantes de grupos sub-representados, como cotas ou programas de ação afirmativa; vii) na disponibilidade e acessibilidade de bolsas de estudo e apoio financeiro a estudantes de baixa renda ou de grupos marginalizados; viii) no desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento para abordar temas complexos relacionados à diversidade e equidade.

7.4 Inteligência Artificial

A Área de Educação, como as demais Áreas de avaliação, não pode se furtar a enfrentar os desafios como os decorrentes do surgimento e crescimento da Inteligência Artificial (IA) na pesquisa e na pós-graduação. Para tanto, a Área parte das orientações da UNESCO para o uso de IA em contextos formativos, ao indicar: i) a necessidade de garantia de uso inclusivo e equitativo da IA; ii) uma abordagem centrada no IA para a educação; iii) a necessidade de proteção dos direitos dos docentes, considerando redefinições de ordem interacional, papéis e competências dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; iii) os usos éticos, confiáveis e sustentáveis da IA; iv) o letramento digital dos docentes; v) a garantia de formação continuada que envolva a aquisição de saberes relativos às novas tecnologias (Cf. https://ids.org.br/noticia/unesco-lanca-guia-sobre-competencias-em-ia-para-professores/#). Nesse sentido, a Área sinaliza a necessidade de ampliação de pesquisas em IA levando-se em conta suas inevitáveis implicações para o campo pedagógico e para o próprio desenvolvimento da pesquisa e sua divulgação. Entende-se que, se a inteligência artificial for utilizada como ferramenta, poderá ser uma grande aliada à pesquisa, mas, se usada como produtora de conteúdo, poderá se tornar um grave problema para a geração do conhecimento que se pretende na pós-graduação stricto sensu. Como apresentado, a Área tem como objeto basilar a formação humana e, portanto, não se furta a lidar com mais esse instrumento potencial nos processos formativos, razão pela qual vários programas já introduziram pesquisas e investigações sobre essa nova ferramenta.