

EGRESSOS DO PPGE/UFAM: AUTOAVALIAÇÃO, PRODUÇÃO E DESTINOS PROFISSIONAIS (2012–2020)

CAMILA FERREIRA DA SILVA¹ 

MARIA NILVANE FERNANDES¹ 

FABIANE MAIA GARCIA¹ 

LUCIANO SANTOS MAGALHÃES¹ 

RESUMO: Este artigo toma à análise a inserção profissional de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), no período 2012–2020, no bojo de um processo de autoavaliação. Por meio da revisão de literatura e do mapeamento dos destinos profissionais (trabalho com Currículo Lattes e *survey*), o texto retrata os processos de desenvolvimento da pós-graduação na Região Norte, sua relação com a avaliação promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bem como a inserção laboral dos egressos do PPGE/Ufam. Destacam-se os impactos da pós-graduação para a formação de professores e pesquisadores para a educação básica e superior e ainda os desafios enfrentados para formar e inserir mestres e doutores nessa latitude, entre os quais a manutenção do elo com os egressos e as publicações dos resultados de suas investigações. A autoavaliação, particularmente com foco no acompanhamento de egressos, portanto, permite refletir sobre os efeitos dos processos formativos desenvolvidos pelo programa com base nos resultados alcançados pelos seus ex-alunos.

Palavras-chave: Pós-Graduação. Educação. Inserção profissional. Autoavaliação. Egressos.

PPGE/UFAM FORMER GRADUATES: SELF-EVALUATION, PRODUCTION AND PROFESSIONAL DESTINATIONS (2012-2020)

ABSTRACT: This article takes to the analysis the professional insertion of former graduates of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Universidade Federal do Amazonas (UFAM), in the period 2012-2020, in the context of a self-evaluation process. Through the literature review and the mapping of professional

1. Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação – Manaus (AM), Brasil. E-mails: cfsilva@ufam.edu.br; nilvane@gmail.com; fgarciaead@gmail.com; lsm_magalhaes@hotmail.com

Esta pesquisa tem financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e está vinculada à tese de doutorado intitulada *A Pós-Graduação em Educação na Região Norte e a Capes: avaliação, indução e autoavaliação-planejamento*.

Editor de seção: Roberto Leher 

destinations (work with curriculum Lattes and survey), the text retraces the processes of graduate development in the region, its relationship with the pro-evaluation of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, as well as the labor insertion of the former graduates of the PPGE/UFAM. The impacts of graduate studies for teacher training and research on basic and higher education stand out. Furthermore, there are challenges faced to train and insert masters and doctors in this latitude, among which the maintenance of the link with the former graduates and the publications of the results of their investigations. Self-evaluation, particularly with focusing on the follow-up of former graduates, therefore, allows us to reflect on the effects of the training processes developed by the program based on the results achieved by its former graduates.

Keywords: Graduate Level. Education. Professional insertion. Self-Evaluation. Former graduates.

POSGRADUADOS PPGE/UFAM: AUTOEVALUACIÓN, PRODUCCIÓN Y DESTINOS PROFESIONALES (2012-2020)

RESUMEN: Este artículo analiza la inserción profesional de los graduados del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal do Amazonas (UFAM), en el período 2012-2020, dentro de un proceso de autoevaluación. A partir de la revisión bibliográfica y el mapeo de destinos profesionales (trabajo con currículo Lattes y encuesta), el texto recorre los procesos de desarrollo de estudios de posgrado en la región, su relación con la evaluación promovida por la Coordinación de Mejoramiento de Personal de Educación Superior, así como la inserción laboral de los egresados de PPGE/UFAM. Destacan los impactos de los estudios de posgrado para la formación docente y la investigación-dolor para la educación básica y superior; además, los desafíos que enfrenta para formar e insertar a maestros y doctores en esta latitud, entre los que se encuentra el mantenimiento del vínculo con los egresados y la publicación de los resultados de sus investigaciones. La autoevaluación, particularmente con foco en el seguimiento de los posgraduados, permite, por tanto, reflexionar sobre los efectos de los procesos formativos desarrollados por el programa a partir precisamente de los resultados alcanzados por sus egresados.

Palabras Clave: Posgraduación. Educación. Inserción profesional. Autoevaluación. Posgraduados.

Introdução

A relação entre formação e inserção dos diplomados no âmbito da pós-graduação se consolidou no cenário internacional recente como tema de reflexão, estudos e pesquisas (Brown, 2003; Alves, 2003, 2016; Pessôa; Piquet; Vilani, 2015) e na esfera nacional como elemento de avaliação e autoavaliação dos programas desse nível (Alexandre Netto, 2018; Barata, 2019; Leite et al., 2020). O contexto brasileiro do ensino superior e particularmente da pós-graduação tem sido marcado nas duas últimas décadas por processos de expansão que se expressam no incremento de instituições, cursos, programas de pós-graduação, docentes, vagas, movimentos de interiorização e, de modo acentuado, na reprodução de

assimetrias regionais. Este é, pois, o cenário empírico de emergência do nosso objeto de pesquisa: a formação e inserção profissional de mestres e doutores na Região Norte do Brasil.

Lima (2007) aponta para o processo de expansão como um dos frutos das lutas dos estudantes e professores das classes sociais mais baixas no sentido de adentrarem no ensino superior, colocando em xeque, assim, o monopólio burguês do conhecimento acadêmico e do diploma universitário.

As pesquisas sobre a democratização do ensino superior e da pós-graduação no Brasil em período mais recente têm povoado a produção nacional no sentido de tentar compreender suas potencialidades, fragilidades e implicações para as instituições de ensino superior e para a sociedade (Barros, 2015). A experiência amazonense denota, pois, as especificidades do lugar, de um lado, e o alcance do Estado e das políticas públicas no delineamento de frentes importantes como o próprio ensino superior e a pós-graduação, de outro. O caso do estado do Amazonas expressa o desenvolvimento do ensino superior, da formação e da pesquisa em um contexto com uma história própria no que toca à escolarização superior e nos auxilia a entender o papel das instituições desse grau de ensino na constituição de uma comunidade científica, bem como do Estado e da sociedade civil no entrelaçamento entre educação e desenvolvimento social.

As múltiplas experiências em torno do alargamento das oportunidades formativas fazem emergir uma relativa unidade expressa pelos esforços de expansão dos sistemas educativos e, ainda, a heterogeneidade que marca os processos sociais de cada contexto sócio-histórico (Meschi; Scervini, 2014; Pfeffer; Hertel, 2015; Hanushek; Woessmann, 2016; Mundy; Read, 2017). Fialho (2006), ao discutir acerca do papel da tecnologia e da ciência na relação entre a educação e o desenvolvimento na Região Norte do Brasil, concluiu pela necessidade de dar atenção à trajetória percorrida pelo país para a instalação de bases científicas, seus contextos e estruturas.

Nesse sentido, o debate em torno da noção de *capacidade instalada* é imperativo na reflexão a respeito dos desafios que se colocam para cada local, uma vez que essa capacidade não é algo abstrato, mas resultado de um processo histórico que possibilitou sua existência. Duas questões entrelaçam-se a essa compreensão e merecem aqui notoriedade. Em primeiro lugar, temos a força daquilo que se convencionou chamar de *a questão regional* no Brasil, que nos permite reconhecer que o país cresce de modo desigual; segundo, temos a importância de um pensamento de Milton Santos e Maria Silveira (2000), bastante difundido, acerca do *imperativo territorial* sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a técnica, a ciência e a capacidade de instalação de suas infraestruturas.

Com o objetivo, portanto, de compreender o papel da pós-graduação na formação e na inserção profissional de pessoal altamente qualificado no campo educacional no estado do Amazonas, tomamos à análise a trajetória dos egressos de mestrado e doutorado no bojo da autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) entre 2012 e 2020. Destaca-se que tratamos do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação da Região Norte brasileira e que tem se dedicado a formar mestres e doutores da capital e do interior do Amazonas, bem como de outros estados da região. Além disso, estamos diante de um recorte com potencial analítico para perscrutar as especificidades, os avanços e os desafios contemporâneos das experiências amazonenses, nortenhas e amazônicas com a pós-graduação.

Do ponto de vista da organização da discussão que privilegiamos neste artigo, nosso fio condutor centra-se nas relações entre formação e inserção profissional de pós-graduados. No primeiro momento nos detemos em um movimento de reconstrução histórica da pós-graduação em Educação na Região Norte do Brasil, salientando as relações entre o desenvolvimento dos programas desse nível na região e os processos de avaliação aos quais eles são submetidos periodicamente. Na sequência,

apresentamos o percurso metodológico do estudo, o qual emergiu dos processos de avaliação externa e de autoavaliação do PPGE/Ufam no quadriênio 2017–2020. Por fim, a última seção do texto foi construída com base na apresentação e análise dos destinos profissionais dos egressos estudados e dos seus impactos sociais e educacionais.

A Pós-Graduação em Educação no Norte do Brasil: os Desafios de Manter Credenciados e Fundar Novos Centros de Formação na Área

A pós-graduação *stricto sensu* é composta de cursos de mestrado e de doutorado e volta-se para a formação de pesquisadores e docentes, notadamente para o ensino superior, mediante o processo de reprodução dos quadros, contudo esse nível de educação também impulsiona a educação básica, bem como diversos setores profissionais.

A oferta desse nível de educação é normatizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), agência federal vinculada ao Ministério da Educação, responsável pela avaliação desses cursos e pelo seu fomento. Participam ainda dessa sistemática outros dois órgãos, que perfazem a arquitetura institucional da avaliação desses cursos. Atuam na pós-graduação também o Conselho Nacional de Educação, cuja competência é de regulação, e o próprio Ministério da Educação, como autoridade executiva que de fato reconhece os cursos (Brasil, 1996). Dessa forma, as avaliações da Capes são levadas ao Conselho Nacional de Educação, a quem cabe a apreciação final para posterior ato declaratório do Ministério da Educação quanto ao reconhecimento dos cursos (Brasil, 2017b). Esse fluxo avaliativo ocorre tanto no momento de entrada no Sistema Nacional de Pós-Graduação, para cursos novos, quanto na avaliação de permanência desses cursos (Brasil, 2017b).

De outro lado, o programa de pós-graduação (PPG) conforma-se como o centro de formação no qual se realiza a oferta dos cursos, caracterizando-se como de modalidade acadêmica ou profissional (Brasil, 2017a). O PPG é criado nos termos de seu projeto pedagógico na instituição de ensino ou de pesquisa, iniciando suas atividades somente após aval da Capes e posterior homologação do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação na avaliação de entrada (Brasil, 2017b). O credenciamento dos cursos no Sistema Nacional de Pós-Graduação é condicionado periodicamente à avaliação de permanência (Brasil, 2017b).

A avaliação da pós-graduação se realiza *post facto* por meio de pares da comunidade acadêmica e privilegia indicadores quantitativos – especialmente de produção – e a forte comparabilidade entre programas de forma a estratificá-los e a ponderar os critérios avaliativos conforme o desempenho do conjunto dos programas de uma área no ciclo avaliativo (Leite et al., 2020). Logo, manter-se credenciado na Capes, atingindo os critérios de qualidade da agência, é um desafio renovado quadrienalmente.

A pós-graduação na Região Norte ainda é incipiente, e há um inequívoco desequilíbrio regional com o restante do país. A prioridade, além da oferta dos cursos iniciais de mestrado, é também a necessidade de formar mais doutores. Essa região abarca sete unidades federativas numa porção territorial de aproximadamente 45% do Brasil e conta com população estimada em quase 19 milhões de habitantes, portanto pouco menos de 9% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

A Área Educação está presente em toda a Região Norte, marcada também por fortes assimetrias intrarregionais, conforme se verifica na Tabela 1.

Tabela 1. Programas de pós-graduação credenciados no Sistema Nacional de Pós-Graduação, Área Educação, Região Norte, 2021.

Programa	Sede	Vínculo	Modalidade	Nível	Nota	Início do curso		
						Mestrado	Doutorado	
PPGE-Ufam	Manaus (AM)	Federal	Acadêmica	ME/DO	3	1987	2010	
PPGE-UfPA	Belém (PA)	Federal	Acadêmica	ME/DO	5	2003	2008	
PPGE-Uepa	Belém (PA)	Estadual	Acadêmica	ME/DO	4	2005	2019	
PPGE-Unir	Porto Velho (RO)	Federal	Acadêmica	ME	4	2010	-	
PPGE-UFT	Palmas (TO)	Federal	Acadêmica	ME	3	2012	-	
PPGEduc-UfPA	Cametá (PA)	Federal	Acadêmica	ME	3	2014	-	
PPGE-Ufac	Rio Branco (AC)	Federal	Acadêmica	ME	3	2014	-	
PPGE-UERR e IFRR	Boa Vista (RR)	Estadual	Acadêmica	ME	3	2014	-	
PPGE-Ufopa	Santarém (PA)	Federal	Acadêmica	ME	4	2014	-	
PPGEE-Unir	Porto Velho (RO)	Federal	Profissional	MP/DP	4	2014	2019	
PPEB-UfPA	Belém (PA)	Federal	Acadêmica	ME	3	2016	-	
PPGE-UfUnifap	Macapá (AP)	Federal	Acadêmica	ME	3	2017	-	
PPPGE-UFT	Palmas (TO)	Federal	Profissional	MP	3	2017	-	
PPGEduc-UFRR	Boa Vista (RR)	Federal	Acadêmica	ME	A	2019	-	
Rede Educante	Belém (PA)	Federal	Acadêmica	DO	A	-	2020	
PPGE-UEA	Manaus (AM)	Estadual	Acadêmica	ME	A	2021	-	
Localidade	Cursos sediados (n)				Oferta de turma (n)*			
	ME	DO	MP	DP	ME	DO	MP	DP
Acre	1	-	-	-	1	-	-	-
Rio Branco	1	-	-	-	1	-	-	-
Amazonas	2	1	-	-	2	2	-	-
Manaus	2	1	-	-	2	2	-	-
Amapá	1	-	-	-	1	-	-	-
Macapá	1	-	-	-	1	-	-	-
Pará	5	3	-	-	5	4	-	-
Belém	3	3	-	-	3	3	-	-
Cametá	1	-	-	-	1	-	-	-
Santarém	1	-	-	-	1	1	-	-
Rondonia	1	-	1	1	1	-	1	1
Porto Velho	1	-	1	1	1	-	1	1
Roraima	2	-	-	-	2	-	-	-
Boa Vista	2	-	-	-	2	-	-	-
Tocantins	1	-	-	-	1	1	-	-
Palmas	1	-	-	-	1	1	-	-
Total	13	4	1	1	13	7	1	1

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação; Ufam: Universidade Federal do Amazonas; PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação; UFPA: Universidade Federal do Pará; Uepa: Universidade Estadual do Pará; Unir: Universidade Federal de Rondônia; UFT: Universidade Federal do Tocantins; PPGEduc: Programa de Pós-Graduação em Educação; Ufac: Universidade Federal do Acre; UERR: Universidade Estadual de Roraima; IFRR: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima; Ufopa: Universidade Federal do Oeste do Pará; PPGEE: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar; PPEB: Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica; PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação; Unifap: Universidade Federal do Amapá; PPPGE: Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação; UEA: Universidade Estadual do Amazonas; ME: mestrado; DO: doutorado; DP: doutorado profissional; MP: mestrado profissional; *incluímos além das turmas regulares as turmas ofertadas fora da sede, que ocorrem mais especificamente no programa em rede Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educante). Fonte: adaptada de Magalhães (2023, p. 79 e 81).

A oferta ocorre apenas em instituições públicas, o que evidencia a sua importância para a região, bem como o protagonismo que tais instituições desempenham no âmbito da pesquisa e da pós-graduação no país (Freitas; Souza, 2018). Há cursos na Área Educação em todos os estados, porém a oferta de doutorado acadêmico ocorre apenas no Amazonas, no Pará e no Tocantins – neste último por meio do programa em rede Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Educanorte), em que há uma turma fora de sede em Palmas (Magalhães, 2023). Já Rondônia sedia um curso de doutorado profissional no bojo do respectivo PPG, que é o único da modalidade em toda a Região Norte (Magalhães, 2023).

O doutorado encontra dificuldade de oferta por causa especialmente das baixas notas dos programas, uma vez que apenas a nota 4 ou superior os permite propor curso desse grau. Nesse sentido, os programas da Universidade Federal do Oeste do Pará, em Santarém (PA), e da Universidade Federal de Rondônia, em Porto Velho (RO), estão em condições de submeter proposta para a criação do seu doutorado. A nota 3 dos demais programas em Educação que possuem apenas mestrado, além de limitar o doutorado, os coloca nos mais baixos níveis de fomento da Capes, o que lhes dificulta também o acesso a subsídios para suas pesquisas, o que seria decisivo para o seu desenvolvimento.

A dificuldade de interiorização é outro aspecto preocupante e marca a assimetria intrarregional. Mesmo os programas que comportam apenas cursos de mestrado estão sediados principalmente nas capitais, e há concentração maior dos programas com doutorado. No limite, o Pará concentra o número maior de programas e níveis, em todo caso com melhor interiorização. Já a maioria dos estados possui programas e respectivos cursos apenas em suas capitais (vide Tabela 1). Cabe destacar a atuação da rede Educanorte, cuja estratégia de priorizar o doutorado com quatro turmas espalhadas pela Amazônia, três delas fora de sede, sendo duas em localidades que não continham esse nível, se mostra muito promissora para a fixação de pessoal nessa área. Considerando ainda que na Região Norte há cinco programas com doutorado e destes quatro possuem turma apenas na sede, o Educanorte tem o mérito de dobrar o número de turmas totais, elevando também o número de titulados nesse grau.

Programas de modalidade profissional são especialmente subofertados na Região Norte. Há apenas dois programas dessa modalidade, dos quais um consolidado, e também um dos poucos doutorados profissionais em Educação do país.

A suboferta que retratamos não se deve ao desinteresse das instituições de ensino, pelo contrário. Para verificar essa situação, recorreremos à Lei de Acesso à Informação (Brasil, 2011), pelo que solicitamos à Capes as proposições recebidas pela agência em sua avaliação de entrada. Trata-se da Apresentação de Propostas para Cursos Novos (APCN). Em que pese o sigilo do conteúdo dos projetos, a Capes reportou quais propostas foram avaliadas, seu resultado e partes públicas do processo. Tem-se as informações resumidas na Tabela 2.

A Tabela 2 traz as 25 propostas submetidas em chamadas de APCN, considerando somente a Área Educação e o interstício dos dois últimos ciclos avaliativos, 2013–2016 e 2017–2020. Apenas 32% das propostas obtiveram êxito. A maior taxa de aprovação (100%) ocorreu nos projetos de mestrado e de doutorado acadêmico em conjunto, cuja única submissão foi da Universidade Federal do Pará, e no projeto de doutorado profissional da Universidade Federal de Rondônia. Entre as propostas de doutorado acadêmico, a aprovação foi de 50%, seguida de um baixo percentual de aprovação para mestrados acadêmicos (27,3%) e de percentual muito menor para mestrados profissionais (12,5%). Não houve APCN de mestrado nem de doutorado profissional em conjunto no interstício, havendo de outro lado muitas propostas de mestrado profissional.

Tabela 2. Apresentação de Propostas para Cursos Novos, Área Educação, Região Norte, 2013–2020.

Reunião CTC/Capes	IES	Sede	Proposta/ano*	Nome do curso	Nível	Resultado
156 ^a	IFPA	Belém (PA)	717/2014	Tecnologias Educacionais em Educação para as Relações Etnicorraciais	MP	Não
156 ^a	Unifap	Macapá (AP)	2.078/2014	Educação	ME	Não
159 ^a	UFPA	Belém (PA)	1.826/2014	Educação Básica/Educação Básica	ME/DO	Sim
160 ^a	UFT	Palmas (TO)	198/2015	Educação	MP	Sim
160 ^a	Ufam	Manaus (AM)	667/2015	Educação Escolar	MP	Não
163 ^a	Uepa	Belém (PA)	61/2015	Ensino na Pré-Escola e Anos Iniciais	MP	Não
163 ^a	UEA	Manaus (AM)	1.127/2015	Educação e Sociodiversidade na Amazônia	ME	Não
163 ^a	Uepa	Belém (PA)	1181/2015	Educação	DO	Não
169 ^a	UFPA	Belém (PA)	364/2016	Educação e Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes	MP	Não
169 ^a	Unir	Porto Velho (RO)	557/2016	Educação	ME	Não
169 ^a	Unifap	Macapá (AP)	735/2016	Educação	ME	Sim
170 ^a	UEPA	Belém (PA)	1.146/2016	Educação	DO	Sim
180 ^a	Fabic	Augustinópolis (TO)	1.242/2017	Ciências da Educação	MP	Não
181 ^a	UFPA	Belém (PA)	220/2018	Educação Escolar	ME	Não
181 ^a	Unir	Porto Velho (RO)	495/2018	Educação Escolar	DP	Sim
181 ^a	UFRR	Boa Vista (RR)	611/2017	Educação	ME	Sim
181 ^a	UEA	Manaus (AM)	728/2017	Educação	ME	Não
181 ^a	Unir	Porto Velho (RO)	1.138/2017	Doutorado em Educação	DO	Não
181 ^a	UFT	Palmas (TO)	1.182/2017	Educação	ME	Não
183 ^a	Unir	Porto Velho (RO)	1.146/2017	Educação e Docência	MP	Não
184 ^a	UFPA	Belém (PA)	790/2017	Educação na Amazônia	DO	Sim
190 ^a	UEA	Manaus (AM)	493/2019	Educação	ME	Sim
190 ^a	FCR	Porto Velho (RO)	1.132/2019	Gestão e Práticas Educacionais da Educação Básica e Superior	MP	Não
194 ^a	Unir	Porto Velho (RO)	906/2019	Educação na Amazônia	ME	Não
196 ^a	UFT	Palmas (TO)	632/2019	Educação	ME	Não
Propostas submetidas (n)			Propostas aprovadas			
			n.	%		
		ME	11	3	27,3	
		DO	4	2	50	
		ME/DO	1	1	100	
		MP	8	1	12,5	
		DP	1	1	100	
		MP/DP	-	-	-	
		Total	25	8	32	

CTC: Conselho Técnico-Científico; Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; IES: instituto de ensino superior; IFPA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; Unifap: Universidade Federal do Amapá; UFPA: Universidade Federal do Pará; UFT: Universidade Federal do Tocantins; Ufam: Universidade Federal do Amazonas; Uepa: Universidade Estadual do Pará; UEA: Universidade Estadual do Amazonas; Unir: Universidade Federal de Rondônia; Fabic: Faculdade do Bico; UFRR: Universidade Federal de Roraima; FCR: Faculdade Católica de Rondônia; ME: mestrado; DO: doutorado; DP: doutorado profissional; MP: mestrado profissional; *algumas propostas aparecem repetidas por terem sido apreciadas em mais de uma reunião do CTC, em razão de recursos de reconsideração. Fonte: Magalhães (2023, p. 83).

De pronto, vislumbra-se uma grande dificuldade para aprovação dos mestrados profissionais. De oito propostas submetidas, apenas uma foi aprovada. Houve também dificuldade para aprovação de mestrado acadêmico, com apenas três de 11 obtendo êxito (27,2%). Geralmente um novo PPG é criado com a oferta inicial do mestrado, motivo pelo qual possivelmente esse resultado representou a inviabilização de vários novos programas na região.

A dificuldade de interiorização fica patente também na análise das propostas em chamadas de APCN, uma vez que 24 das 25 propostas são de cursos nas capitais. Há uma conformação da oferta de cursos nas capitais, dificuldade de criação de programas e maior suboferta de cursos profissionais de doutorado e de mestrado.

O desafio de ampliar a oferta do doutorado encontra óbice nas notas dos programas que atualmente possuem apenas o mestrado e que precisariam ter nota 4 ou superior. Verifica-se que há dois programas com nota 4 sem o doutorado e, portanto, talvez na iminência de propor esse nível. Tal possibilidade deu-se com a elevação da nota 3 para a 4 resultante da última avaliação quadrienal, concluída em 2017, porém submeter proposta de doutoramento numa chamada de APCN exige alcançar vários outros quesitos, já que, como se mostrou alhures, cerca de 50% das propostas desse nível não alcançam êxito na Capes mesmo quando o PPG já possui nota 4.

A interiorização parece ser um passo muito grande diante da suboferta de cursos até mesmo nas capitais da Região Norte, em que não há consolidação dos programas em vários estados – cuja oferta ocorre apenas com o mestrado. A área precisa avançar não somente na consolidação dos atuais programas nas capitais, com a oferta de doutoramento, mas também no desafio de estar presente nos interiores da Amazônia por meio da criação de programas ao menos com a oferta do mestrado.

Percurso do Estudo: Por Meio da Autoavaliação, Compreender-se e Reafirmar os Compromissos Sociais

A ideia de que o campo científico historicamente coaduna o seu desenvolvimento com processos de autorreflexão pode ser visualizada desde a publicação e centralidade das obras de base epistemológica de determinada área do conhecimento, de um lado, e em um nível mais abrangente e no cenário recente na institucionalização dos sistemas de avaliação da pós-graduação, de outro. Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento desse campo sempre esteve atrelado às necessidades de definição de bases, caminhos, doxa e *habitus* específicos, o que revela um espaço social que pensa a si próprio constantemente – desde as normas tácitas até a institucionalização dos limites do campo científico, ambos partilhados pelos pares que o compõem (Bourdieu, 2008).

A avaliação da pós-graduação brasileira consolidou-se privilegiando uma “avaliação *post-facto*, incluiu a avaliação por pares, vinculou avaliação com classificação e recursos, e favoreceu os rankings” (Leite et al., 2020, p. 341). Não se trata, contudo, de um modelo avaliativo fixo, pois os itens avaliativos são constantemente (re)discutidos e aprimorados a fim de induzir ações que por sua vez aprimoram a pós-graduação no país. Nesse processo, destacam-se as tônicas na formação e inserção profissional de pesquisadores mestres e doutores, no incremento da produção científica brasileira e, mais recentemente, na autoavaliação.

A discussão quanto à qualidade da formação se apresentou em tempos recentes como um contraponto ao produtivismo na academia, destacadamente na pós-graduação. Esse debate pode ser exemplificado no texto de Alcadipani (2011), que compara esse produtivismo na academia com uma fábrica de sardinhas e discute as características únicas da produção científica que não podem ser confundidas com nenhum tipo de produção em massa. Às críticas, foram juntando-se sugestões de melhoria do modelo avaliativo, de maneira

que a quantidade da produção fosse ponderada por uma avaliação qualitativa. Dessa forma, espera-se mitigar distorções que a avaliação eventualmente induza nos avaliados, notadamente colocando em segundo plano o processo formativo em prol da produção intelectual, que não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como um elemento (importante) da formação de pesquisadores.

Alexandre Netto (2018) sugere, entre outras proposições de melhoria do modelo, a valorização da dimensão formativa, com destaque para o acompanhamento de egressos. Barata (2019), no mesmo sentido, recomenda que a dimensão formativa seja avaliada de modo direto e mais amplo possível, evitando-se a avaliação que se vinha fazendo dessa dimensão por meio de seus produtos: as publicações – uma avaliação, portanto, indireta.

O modelo avaliativo da Capes, possivelmente em razão dessas críticas que partiram da academia, avançou no ciclo avaliativo 2017–2020 para contemplar entre os itens avaliativos a autoavaliação do PPG (Capes, 2020). Uma vez a autoavaliação contemplada na avaliação da Capes, há um processo indutor para priorizar a realização desse instrumento no bojo dos programas, passando a tornar-se uma prática mais sistemática (Magalhães, 2023). A avaliação da Capes, tomando-se a ficha da Área Educação (Capes, 2020), não solicita apenas que o PPG edifique uma política de autoavaliação, mas também as apreciações produzidas pela autoavaliação como dados para compor sua avaliação externa, que passa a ter caráter mais qualitativo do que quantitativo.

Magalhães (2023) recentemente analisou os processos de autoavaliação dos PPGs da Região Norte e encontrou práticas bem desenvolvidas. O autor identificou diversos temas pautados nos processos autoavaliativos que foram desenvolvidos em 14 dos 15 PPGs em estudo e demonstrou que em 13 deles a autoavaliação fora realizada de forma participativa por meio de comissões. A pesquisa também conseguiu captar a capacidade indutora da avaliação externa realizada pela Capes ao incluir a autoavaliação em sua ficha, uma vez que se verifica que *pari passu* à divulgação do novo item avaliativo os PPGs instituíram suas comissões e implementaram esse instrumento formalmente.

Compreendemos a autoavaliação pela perspectiva de Dias Sobrinho (2000), segundo a qual esse instrumento se orienta para “constituir de forma coerente um corpo de informações pertinentes, interpretá-los e atribuir-lhes juízos de valor que possam sustentar as articulações de transformação” (Dias Sobrinho, 2000, p. 125). Pautamo-nos na visão desse autor por sua contraposição epistemológica a modelos avaliativos instrumentais e impositivos “sem que a comunidade universitária possa participar verdadeiramente como sujeito” (Dias Sobrinho, 2000, p. 185).

Essa posição epistemológica importa particularmente na cena brasileira, na qual está presente a dialética entre uma regulação controladora e um viés emancipador possível (Francisco et al., 2015). Concernente à pós-graduação, isso se verifica na forte regulação da avaliação externa desenvolvida pela Capes em detrimento de processos internos de avaliação. Como a avaliação da Capes passou a valorizar a autoavaliação, ocorre esse tensionamento no bojo dos PPGs, num cruzamento de processos externos e internos.

Dias Sobrinho (2000) também forjou a noção de *reavaliação* no sentido de haver no âmbito da avaliação realizada pela própria instituição o confronto de seus achados de autoavaliação com os resultados avaliativos externos para se chegar a uma síntese. Nessa ótica, a configuração da Área Educação parece apontar para uma tendência de diálogo entre as avaliações externa e interna, o que pode representar uma perspectiva integradora.

Particularmente no caso da avaliação da pós-graduação, concordamos que “a autoavaliação representa o futuro [do modelo Capes, pois permite] contextualizar a avaliação, consegue lidar com a avaliação de processos (e não apenas produtos) e, ao aproximar o avaliador do avaliado, aumenta a probabilidade do uso dos resultados gerados” (Verhine, 2023, p. 17). A autoavaliação possibilita ao PPG o processo coletivo de autorreflexão para diagnosticar avanços e desafios e levar à elaboração de soluções socioconstruídas.

O presente artigo emergiu dos processos de autoavaliação no interior do PPGE/Ufam, com foco no acompanhamento de egressos, que pensamos ser uma dimensão privilegiada e imprescindível para refletir acerca do impacto das produções de teses e dissertações e do destino e da atuação desses sujeitos que se formaram no programa efetivamente no contexto em que se fixaram. Isso indica o potencial analítico do desenvolvimento de políticas e movimentos institucionais no sentido da autoavaliação dos programas de pós-graduação brasileiros.

Os desenhos da avaliação do quadriênio 2017–2020 foram ganhando forma nesse período. Conforme o modelo avaliativo consolidado no país, tais contornos induzem as maneiras de um PPG se organizar e se pensar. A tônica da autoavaliação nos PPGs da Área Educação tem provocado em cada programa, nessa direção, a constituição de comissões internas, discussões em torno de políticas próprias de autoavaliação e movimentos de ampliação da participação dos diferentes sujeitos que compõem tais programas.

Em 2018, em entrevista à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o professor Robert Evan Verhine, da Universidade Federal da Bahia, coordenador da Área Educação para o quadriênio 2018–2022, já indicava que um dos desafios que a área enfrentaria nesse quadriênio residiria na institucionalização nos PPGs de um autêntico processo de autoavaliação, com vistas a fortalecer a dimensão qualitativa da avaliação da pós-graduação (ANPEd, 2018).

A autoavaliação passa, então, a ocupar lugar privilegiado no interior da avaliação externa realizada pela Capes, compondo, conforme asseveram Leite et al. (2020), um processo formativo por excelência que se pauta em uma vivência potencial e na aprendizagem democrática no interior dos PPGs. O princípio da participação tem, portanto, levado a reflexões em torno do caráter passivo que se consolidou na avaliação externa dos PPGs no Brasil, movimento que tem permitido um redesenho que contemple o protagonismo dos docentes, estudantes, egressos e pessoal administrativo que fazem o PPG nos processos de autorreflexão e cooperação para a revisitação e ratificação dos seus objetivos e papéis sociais.

Esse cenário foi crucial para o PPGE/Ufam, o qual, munido dos resultados e dos relatórios da avaliação quadrienal de 2013–2016 e da avaliação de meio-termo do quadriênio seguinte, passou a institucionalizar processos e políticas próprios para essa autorreflexão. No quadriênio 2017–2020, o PPGE/Ufam, por intermédio de reuniões sistemáticas para discutir os relatórios supracitados, instituiu três comissões cruciais para os movimentos de autoavaliação: Comissão de Reestruturação das Linhas de Pesquisa, Comissão Interna de Avaliação da Produção Técnico-Científica e Comissão de Avaliação Interna.

A Comissão de Reestruturação das Linhas de Pesquisa enfrentou a tarefa de construção de um desenho para o programa em questão. Com ampla participação de todos os segmentos que compõem o PPGE/Ufam, bem como com consulta pública à Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas e ao Sindicato dos Professores e Pedagogos das Escolas Públicas do Ensino Básico de Manaus, essa comissão consolidou, entre 2019 e 2021, um delineamento para os objetivos, as linhas de pesquisa e a proposta pedagógica do programa.

Por sua vez, a Comissão Interna de Avaliação da Produção Técnico-Científica tem as responsabilidades de acompanhar, dar suporte e analisar os planos de produção dos docentes, bem como as publicações dos professores, estudantes e egressos do PPGE/Ufam – sua atuação foi crucial nos processos de análise de livros e artigos demandados pela ficha de avaliação da área no quadriênio 2017–2020.

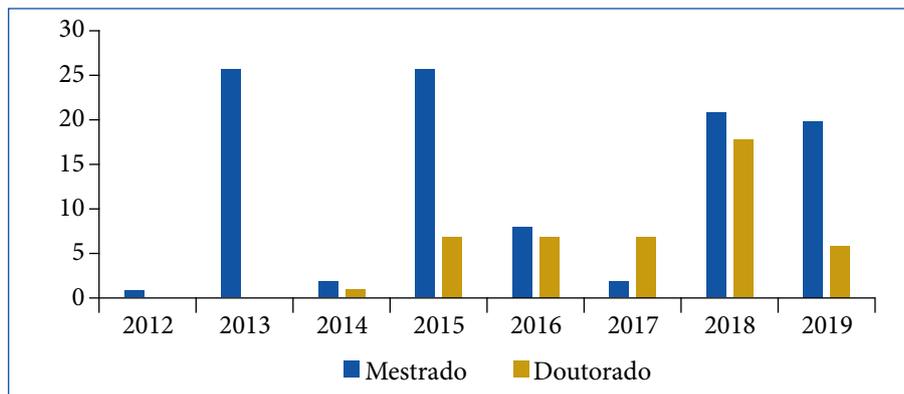
A Comissão de Avaliação Interna, por fim, constitui o espaço privilegiado para o levantamento e a análise dos dados relativos às ações que o programa desenvolve e confronto constante com os objetivos e compromissos que o programa persegue. Apesar de essa comissão contar com o escopo mais próximo à ideia de autoavaliação do PPGE/Ufam, compreende-se que os processos de autoavaliação coadunam todas as comissões do programa, bem como espaços cotidianos de vivências e discussões.

Nesse sentido, o estudo que ganha corpo no presente artigo não pode ser entendido fora desse cenário de institucionalização de espaços e tempos de autorreflexão e autoavaliação no interior do PPGE/Ufam. Com base nos trabalhos desenvolvidos nas comissões supracitadas, foi possível uma aproximação com o destino profissional dos egressos de mestrado e doutorado e a sistematização dos dados em nível de pesquisa exploratória. Metodologicamente, combinou-se a revisão de literatura sobre ensino superior, pós-graduação, avaliação desse nível de ensino e inserção profissional de diplomados com o mapeamento do destino profissional dos egressos do PPGE/Ufam. Tal mapeamento foi realizado com base nos currículos acadêmicos disponíveis na Plataforma Lattes e pela aplicação de *survey* para colher informações a respeito da inserção profissional dos egressos que defenderam suas dissertações e teses entre 2012 e 2020.

Antes de tratarmos da caracterização da inserção profissional dos egressos do programa em questão, faz-se mister chamar atenção para o fato de este estudo ter germen nos processos de autoavaliação do PPGE/Ufam. Isso pode indicar um movimento bastante interessante do ponto de vista dos PPGs no Brasil, na perspectiva da transmutação de processos de autoavaliação em estudos sistemáticos sobre os PPGs, seus sujeitos, práticas, diagnósticos e tomadas de decisões, o que contribuiria decisivamente para a compreensão da relação entre o nacional (nosso sistema de pós-graduação) e o local (as experiências contextualizadas), bem como da relação entre a formação pós-graduada e seus impactos social e educacional.

Destinos Profissionais dos Egressos do PPGE/Ufam: Análise da Inserção Laboral e dos seus Impactos para a Educação em Nível Regional

O levantamento qualificado da produção dos egressos do PPGE foi realizado no ano de 2020 para constituir a base da avaliação da produção válida, referente ao quadriênio de 2017–2020. A coleta, entretanto, recolheu informações de um recorte mais amplo, conforme demonstramos no Gráfico 1.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Comissão de Avaliação Interna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Gráfico 1. Dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, 2012–2019.

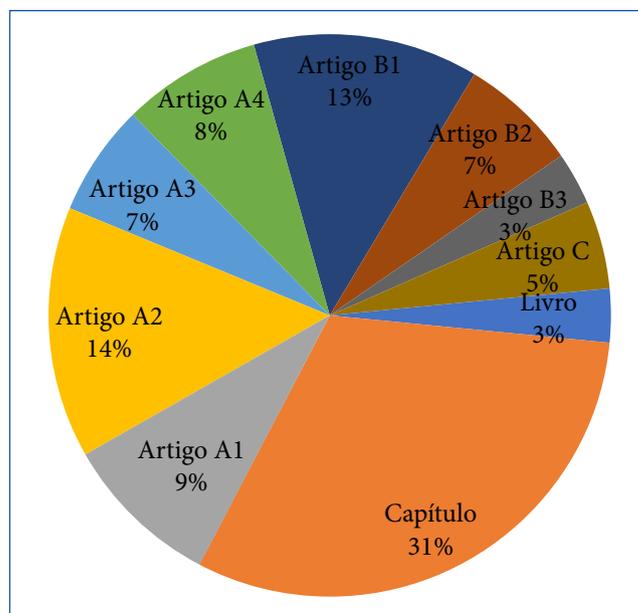
Conforme demonstra o Gráfico 1, desde 2012 foram defendidas 106 dissertações de mestrado e 46 teses de doutorado no programa. A comparação entre a quantidade de estudos finalizados e o número de publicações está expressa na Tabela 3.

Tabela 3. Proporção entre defesas e produções de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, 2012–2019*.

Ano**	Doutorado			Mestrado		
	Defesas	Produções	Proporção (%)	Defesas	Produções	Proporção (%)
2012	0	0	-	1	1	100
2013	0	0	-	26	11	42,31
2014	1	1	100	2	1	50
2015	7	1	14,29	26	16	61,54
2016	7	3	42,86	8	2	25
2017	7	2	28,57	2	2	100
2018	18	11	61,11	21	9	42,86
2019	6	4	66,67	20	8	40
Total	46	22	47,83	106	50	47,16

*Consideram-se produtos de egressos as publicações no ano subsequente à defesa e pelos cinco anos seguintes, desde que derivadas da tese ou da dissertação, conforme as orientações da área; **o ano de 2020 não foi levado em conta aqui em razão de o recém-defendido ser considerado discente para a produção do mesmo ano. Ele é entendido como egresso apenas a partir do ano subsequente. Fonte: elaboração própria com base nos dados da Comissão de Avaliação Interna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

A Tabela 3 evidencia que o percentual de mestres e doutores que realizaram publicações é semelhante e está na casa dos 46%, ou seja, menos da metade dos mestres e doutores que receberam titulação no período encaminharam textos para eventos e/ou realizou publicações em revistas qualificadas. A análise também demonstra que nos dois últimos anos da análise (2018 e 2019) os egressos do doutorado alcançaram um percentual acima de 60% de publicações, enquanto para o mesmo período as publicações dos mestres ficaram na ordem dos 40%, sendo 2015 o ano em que o percentual ultrapassou 60%. Deve-se destacar, contudo, que o egresso é assim considerado nos cinco anos subsequentes à sua defesa. Logo, os egressos dos últimos cinco anos podem estar em processo de publicação, levando-se em conta especialmente o tempo do processo editorial não apenas para periódicos, mas mesmo para a publicação de livros. O Gráfico 2 aponta para a estratificação das publicações.



Para periódicos, foram considerados os Qualis Capes da Avaliação de Meio-Termo 2017–2018. Já para livros, levaram-se em conta os critérios da área para publicação autoral e para capítulo. Fonte: elaboração própria com base nos dados da Comissão de Avaliação Interna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Gráfico 2. Publicações de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas em livros e periódicos, 2012–2019.

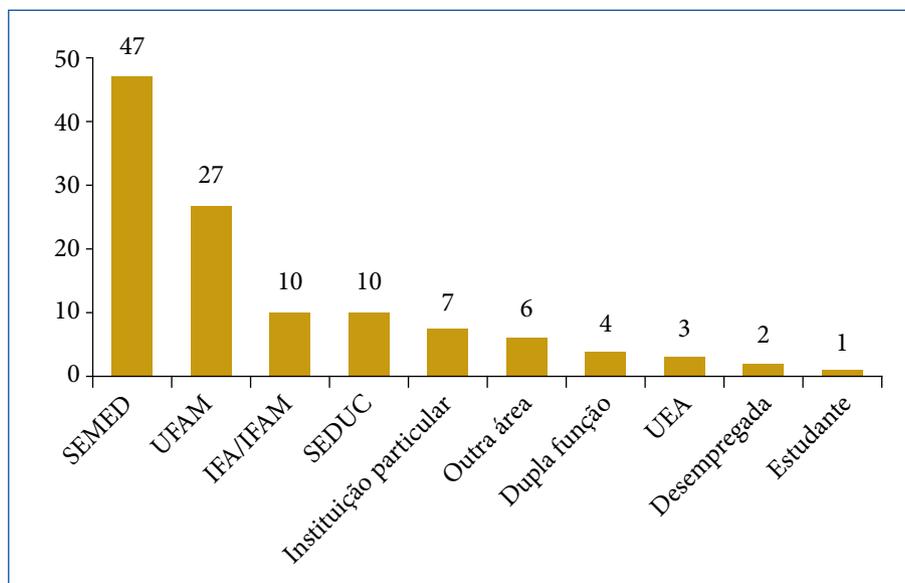
Conforme demonstra o Gráfico 2, os egressos publicaram em periódicos, bem como em livros autorais e capítulos de livro, este último com maior percentual de publicação (31%). Além disso, 41% das produções são de alto valor, em periódicos nos estratos superiores (A1 a A4) ou como livro autoral. Entre os trabalhos de maior destaque, estão as produções de Bentes e Oliveira (2017), Aranha e Oliveira (2019), Bissoli e Fonseca (2020), Both, Bissoli e Oliveira (2020), Fonseca, Valle Neto e Weigel (2020), Luciano, Simas e Garcia (2020), Santos, Matos e Santos (2020) e Souza e Matos (2020). Destacamos essas produções particularmente pela relevância das discussões que fazem haja vista a proposta de inserção regional a que o PPGE/Ufam se propõe na Amazônia.

Decorrente dessas análises e em busca de incentivar que mestrandos e doutorandos iniciassem suas publicações durante o curso, de maneira especial em periódicos qualificados, a coordenação do PPGE regulamentou uma série de medidas que visavam estimular os discentes a se comprometerem com a produção acadêmica do programa, sendo esse um fator que contribuiu para a nota avaliativa deste na Capes.

Entre as medidas tomadas, a coordenação estabeleceu na Decisão nº 1, de 23 de maio de 2019, como requisito mínimo para qualificação “submissão de manuscrito para publicação em periódico qualificado pela Capes (Mínimo A2), sendo 01 artigo para o mestrado e 02 artigos para o doutorado” (Ufam, 2019, p. 1); e para a defesa “comprovante de aceite de publicação de manuscrito em periódico qualificado pela Capes (Mínimo A4), sendo 01 artigo para o mestrado e 02 artigos para o doutorado” (Ufam, 2019, p. 1). Crucial destacar que o incentivo à publicação tem fortalecido as relações entre orientandos e orientadores, bem como entre estudantes de mestrado e doutorado no interior dos grupos de pesquisa.

Além disso, o programa criou grupos por meio do aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp para professores e discentes a fim de divulgar as chamadas abertas em periódicos qualificados, especialmente A1 e A2, e passou a solicitar, desde 2020, que as disciplinas exigissem artigos finais como critério avaliativo de conclusão.

No processo de avaliação do perfil dos egressos, a comissão identificou e analisou a condição de 117 egressos, ou seja, 76,97% dos estudantes que concluíram mestrado e doutorado no período em análise (Gráfico 3).



SEMED: Secretaria Municipal de Educação; IFAC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre; IFAM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; SEDUC: Secretaria de Estado da Educação; UEA: Universidade Estadual do Amazonas. Fonte: elaboração própria com base nos dados da Comissão de Avaliação Interna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Gráfico 3. Inserção profissional de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), 2021.

A análise mais detalhada permite observar que alguns poucos (4) dividem o tempo do exercício profissional entre instituições públicas e particulares, exercendo dupla função. Nesses quatro casos, os discentes são concursados na área técnica educacional e atuam como professores do ensino superior em instituições privadas.

Importante observar que, apesar de a grande maioria dos profissionais estar inserida como professores em instituições públicas de municípios ou do estado do Amazonas, diversos estão atuando em outros estados da federação, como São Paulo (1), Minas Gerais (1), Roraima (1), Rio de Janeiro (1), Brasília (1), Rondônia (1), Acre (1) e Roraima (2).

Entre os egressos identificados, duas se apresentaram na condição de desempregadas, uma como estudante de doutorado. Seis egressos foram identificados como atuantes em outras áreas que não a educacional.

A investigação também verificou 10 egressos atuando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e no do Acre, e apenas sete egressos atuam exclusivamente em instituições particulares. Além disso, 10 deles atuam na Secretaria de Estado da Educação do Amazonas e 47 na Secretaria Municipal de Educação. No ensino superior constatamos a existência de 27 profissionais da própria Ufam, tanto do *campus* de Manaus como de outros *campi*.

Como é possível notar, o PPGE tem formado majoritariamente professores para a educação básica, o que indica:

- Um papel social que promove a articulação entre os dois níveis de ensino da educação nacional;
- Uma frente significativa no âmbito da formação docente;
- Diferentes formas de veicular os resultados das investigações, incluindo o espaço escolar desses profissionais como local privilegiado para a circulação das dissertações, teses e publicações derivadas.

A compreensão do perfil dos egressos contribuiu notadamente para que a coordenação do PPGE tomasse consciência sobre a importância de incentivar os pesquisadores a publicar com seus orientadores antes da finalização do curso. Esse também é um processo formativo necessário, não apenas para finalizar o ciclo da pesquisa, por meio da publicação, mas para aprender o passo a passo da publicação: prospectar periódicos ou livros de maior impacto e conforme o escopo, submeter e conduzir o trabalho até a publicação sob acompanhamento do orientador.

Segundo Teixeira (2015), o acompanhamento de egressos da pós-graduação é na sua especificidade a avaliação realizada pelas instituições das práticas profissional e acadêmica de ex-alunos. O acompanhamento dos alunos egressos tem se restringido, quase sempre, à recolha de dados sobre a inserção profissional e o exercício de atividades complementares, bem como concernentes à qualificação profissional e à breve caracterização da difusão de trabalhos de conclusão no âmbito da produção intelectual, além de questionamentos acerca da relevância da própria formação na trajetória dos egressos. O estudo de Estevam e Guimarães (2011), que avaliou o perfil de egressos de um PPGE, concluiu:

A maioria escolheria a mesma profissão, cursaria o Mestrado, optaria pela mesma área e escolheriam o mesmo orientador. O estudo aponta que o medo da exclusão e da marginalização obriga seu aperfeiçoamento acadêmico, onde a educação está caracterizada como algo a ser consumido e que a escola valoriza o saber onde o atributo é socialmente definido como o “valor da educação” (Estevam; Guimarães, 2011, p. 1).

Na perspectiva de crítica ao modelo que institui o acompanhamento de egressos como ação estratégica das universidades, Corrêa et al. (2016) argumentam que as universidades são tidas como organizações complexas em razão da multiplicidade de seus objetivos, da alta especialização e do baixo grau

hierárquico. Assim, o acompanhamento de egressos deveria fazer parte de um plano da gestão, como uma estratégia universitária, de maneira a viabilizar subsídios fundamentados que permitam sopesar os impactos do curso na trajetória de ex-alunos, bem como potencializar a formação deles. Os autores discutem que um plano de acompanhamento de egressos emergiu da teorização proposta pela Capes, que passou a influenciar a concretização dessa estratégia, ao tornar a universidade um ambiente com características mais gerenciais não próprias desse tipo de instituição, o que explica que a maior parte dos retornos no repositório do Google Acadêmico sobre o tema é formada por produções de áreas como Administração, Contabilidade e ligadas à saúde, como Enfermagem, por exemplo. Diversos estudos são associados aos mestrados profissionais, e outros tratam especificamente do desenvolvimento e da validação dos questionários utilizados para o acompanhamento de egressos.

Portanto, entende-se que é necessário fazer um plano de gestão para o acompanhamento de egressos com um levantamento que esteja para além de questões operacionais e que importam apenas para a avaliação do programa, pensando nas questões sociais, culturais e de identidade que envolvem os egressos, bem como ampliar o debate sobre as disciplinas cursadas, o objeto investigado, os professores do programa, entre outros aspectos que interessam aos respondentes e que permitam ao programa se autoavaliar e avaliar a sua importância social na comunidade na qual está inserido.

Nosso estudo em torno dos destinos profissionais dos egressos do PPGE/Ufam acabou por fazer emergir debates em torno do acompanhamento dos sujeitos de modo mais amplo e dos desafios que envolvem o estabelecimento e a consolidação do elo com os egressos da pós-graduação. O grau desse elo é, pois, revelador das possibilidades de continuidade do processo formativo no interior dos grupos de pesquisa, no envolvimento com os eventos do programa e nas parcerias para produções acadêmicas.

Ainda que a autoavaliação seja induzida por processos de avaliação externa, as reflexões que fizemos ao longo deste artigo reforçam a salutar contribuição dessa prática como instrumento articulador de transformações, como aduz Dias Sobrinho (2000). A riqueza do instrumento está em permitir lançar um olhar para os processos, e não apenas para os produtos da pós-graduação (Verhine, 2023). A autoavaliação permite dessa forma estruturar meios para desenvolver o PPG por intermédio dos sujeitos do PPG, que assumem um duplo estatuto de avaliadores e avaliados e, com isso, retomam um espaço de autonomia importante para pensar e fazer cotidianamente o próprio PPG em que estão inseridos.

Considerações Finais

Com o objetivo de compreender o papel da pós-graduação na formação e na inserção profissional de mestres e doutores no campo educacional no estado do Amazonas, tomamos à análise, neste artigo, a trajetória dos egressos do PPGE/Ufam entre 2012 e 2020. A necessidade de analisar esses sujeitos ganhou centralidade no processo de autoavaliação do PPGE em questão, dando origem ao nosso estudo exploratório, o que demonstra a potencialidade da instituição e a consolidação de políticas de autoavaliação no interior dos PPGs.

A realidade da pós-graduação na Região Norte e os desafios ligados à manutenção dos PPGs, à abertura de cursos e programas, ao alcance aos municípios do interior dos estados, entre outros serviram aqui de caracterização do cenário amazônico no qual se inserem os egressos estudados. Diante dos rigorosos critérios avaliativos da Capes, como se demonstrou no primeiro tópico com a dificuldade de aprovar APCN, os atuais pesquisadores fora das capitais dos estados estarão mais bem qualificados se estiverem ativamente envolvidos na pesquisa científica – o que passa pela destinação de financiamento, nesse caso com priorização para pesquisas nos interiores da Amazônia.

No que tange à trajetória e ao destino profissional dos egressos de mestrado e doutorado do PPGE/UFAM, salienta-se a relação entre ensino superior e educação básica no âmbito da atuação do programa, dada a destacada atuação desses egressos nas redes federal, municipal e estadual de ensino. Isso demonstrou o papel do programa na formação de professores pesquisadores e seu consequente impacto para o campo educacional em nível regional, posto que a formação pós-graduada possui, assim, eco no cotidiano da educação básica por meio da atuação dos egressos nas frentes técnica, docente e gestora.

Ademais, ressalta-se que, com base nos desafios para formar mestres e doutores e inseri-los nas latitudes amazônicas, foi possível compreender a importância da manutenção do elo com os egressos – por meio dos grupos de pesquisa, dos eventos, das parcerias de pesquisa e produção acadêmica –, para o aprimoramento dos processos de formação deles após seus mestrados e doutorados e de autoavaliação dos próprios PPGs.

Contribuição dos Autores

Problematização e Conceitualização: Silva CF, Fernandes MN, Garcia FM, Magalhães LS; **Metodologia:** Magalhães LS; **Análise:** Silva CF, Fernandes MN, Garcia FM, Magalhães LS; **Escrita:** Silva CF, Fernandes MN, Garcia FM, Magalhães LS; **Aprovação final:** Silva CF, Magalhães LS.

Referências

- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11155>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- ALEXANDRE NETTO, C. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, jul. 2018. <https://doi.org/10.21800/2317-66602018000300012>
- ALVES, M. G. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia**. 484f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003.
- ALVES, M. G. O regresso de licenciados ao ensino superior: entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 101-120, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216406>
- ARANHA, R. S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e195438, ago. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945195438>
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Entrevista com Robert Verhine (UFBA) | novo coordenador da área de Educação na Capes 2018–2022**. ANPED, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/entrevista-com-robert-verhine-ufba-novo-coordenador-da-area-de-educacao-na-capes-2018-2022>. Acesso em: 8 abr. 2022.

- BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 23, e180635, 2019. <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>
- BENTES, A. N.; OLIVEIRA, S. S. B. **O patrimonialismo como cultura institucional**: relações de autoridade na individualidade histórica das instituições. Manaus: Edua, 2017.
- BISSOLI, M. F.; FONSECA, S. C. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es): em busca do desenvolvimento do pensamento conceitual na atividade de ensino. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 326-352, 2020. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.3915>
- BOTH, I. I.; BISSOLI, M. F.; OLIVEIRA, M. Pesquisa com crianças: algumas reflexões sobre a educação infantil a partir de entrevistas com crianças pré-escolares em Manaus-AM. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 275-290, 2020.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção Extra, p. 1-4, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 61, 24 mar. 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 21, 12 dez. 2017b.
- BROWN, P. The Opportunity Trap: education and employment in a global economy. **European Educational Research Journal**, Londres, v. 2, n. 1, p. 141-179, 2003.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ficha de avaliação e anexos** [da área Educação]. Brasília, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CORRÊA, C. P.; RODRIGUES, L. M. A.; BEUTER, L. G.; MARTINS, C. B. O acompanhamento de egressos de pós-graduação *stricto sensu* como ação estratégica nas universidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, 16., 2016, Arequipa, Peru. **Anais** [...]. Florianópolis: Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171058>. Acesso em: 6 abr. 2022.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. Avaliação do perfil de egressos do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004–2009). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300012>

FIALHO, N. H. Educação e desenvolvimento sustentável do Norte e Nordeste. *In*: ARAUJO, R. M. L. (org.). **Educação, ciência e desenvolvimento local**. Belém: EDUFPA, 2006. p. 13-30.

FONSECA, K. N. O.; VALLE NETO, J.; WEIGEL, V. A. C. M. Os Kambeba, a escola e seus significados. **Tellus**, Campo Grande, ano 20, n. 42, p. 137-152, maio/ago. 2020. <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i42.698>

FRANCISCO, T. H. A.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A.; PITTA, M. A.; OLIVEIRA, F. P. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000200013>

FREITAS, M. F. Q.; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62549>

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle: access to schools achieves only so much if quality is poor. **Science**, Washington, D.C., v. 351, n. 6.271, p. 344-345, 2016. <https://doi.org/10.1126/science.aad7796>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população**: tabelas de estimativas populacionais para os municípios e para as unidades da federação brasileiros em 01.07.2021. Brasília: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 8 set. 2021.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na pós-graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006>

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LUCIANO, R. R. F.; SIMAS, H. C. P.; GARCIA, F. M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4009>

MAGALHÃES, L. S. **A Pós-Graduação em Educação na Região Norte e a Capes**: avaliação, indução e autoavaliação-planejamento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

MESCHI, E.; SCERVINI, F. Expansion of schooling and educational inequality in Europe: the educational Kuznets curve revisited. **Oxford Economic Papers**, Oxford, v. 66, n. 3, p. 660-680, 1º jul. 2014. <https://doi.org/10.1093/oep/gpt036>

MUNDY, K.; READ, R. Education for all: comparative sociology of schooling in Africa and beyond. *In*: MUNDY, K.; BICKMORE, K.; HAYHOE, R.; MADDEN, M.; MADJIDI, K. (org.). **Comparative and international education**: issues for teachers. 2. ed. Toronto: Canadian Scholars, 2017. p. 303-334.

PESSÔA, M. M.; PIQUET, R.; VILANI, R. M. Inserção social da pós-graduação brasileira: estudo de mestrados profissionais da área de Planejamento Urbano e Regional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 71-98, abr. 2015. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2015.v12.658>

PFEFFER, F. T.; HERTEL, F. R. How has educational expansion shaped social mobility trends in the United States? **Social Forces**, Oxford, v. 94, n. 1, p. 143-180, 5 mar. 2015. <https://doi.org/10.1093/sf/sov045>

SANTOS, F. F.; MATOS, M. A. S.; SANTOS, J. O. L. Fatores potencializadores e/ou dificultadores do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, e105, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984644442654>

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SOUZA, M. F. N.; MATOS, M. A. S. **Políticas de educação do surdo**: problematizando a inclusão bilíngue em escolas de rede municipal de ensino de Benjamin Constant - AM. Embu das Artes: Alexa Cultural; Manaus: Edua, 2020.

TEIXEIRA, G. C. S. **Desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos sob a perspectiva da gestão de projetos**. 2015. 211f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). Programa de Pós-Graduação em Educação. **Decisão nº 1/2019** - PPGE/UFAM. Manaus: Ufam, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1SBiB7ej23FU6XPMogCxyvdg7dIOkLeZV/view>. Acesso em: 3 out. 2021.

VERHINE, R. E. Reflexões de um avaliador no contexto da educação brasileira: uma jornada pessoal. **Education Review**, Tempe, Arizona, v. 30, p. 1-22, 2023. <https://doi.org/10.14507/er.v30.3717>

Sobre os Autores

CAMILA FERREIRA DA SILVA é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas; licenciada em História pela Universidade Norte do Paraná; mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas; doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa, com Bolsa Erasmus Mundus; professora da Universidade Federal do Amazonas, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia; e líder do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação. Seus trabalhos focalizam as seguintes linhas temáticas: sociologia da educação; campo acadêmico e suas propriedades; sociologia política da educação; política educacional; Estado, sociedade e educação; educação, sociedade e desenvolvimento.

MARIA NILVANE FERNANDES é licenciada em Pedagogia pela Associação Patobranquense de Ensino Superior; mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, com sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; professora da Universidade Federal do Amazonas, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia; e líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições. Seus trabalhos focalizam as seguintes linhas temáticas: Estado, políticas, organismos internacionais e aparelhos privados

de hegemonia; indisciplina, violências e instituições; infâncias, adolescências e juventudes; menorismo, imputabilidade penal e trabalho precoce no modo de produção capitalista; políticas, teorias e fundamentos da educação; questão social, sujeitos e instituições do contexto amazônico e do Brasil.

FABIANE MAIA GARCIA é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas; mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas; doutora em Educação pela Universidade do Minho; bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; vice-presidenta Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; professora da Universidade Federal do Amazonas, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Seus trabalhos focalizam as seguintes linhas temáticas: política pública e temas como o ensino superior; democracia; escola, comunicação e tecnologia.

LUCIANO SANTOS MAGALHÃES é bacharel em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura; licenciado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa; mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Rondônia; doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas; e egresso do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia. Seus trabalhos focalizam temas em política pública e ensino superior.

Recebido: 19 jul. 2022

Aceito: 12 fev. 2024