

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE, PE, QUADRIÊNIO DE AVALIAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) 2021-2024: UM OLHAR EXTERNO^{1*}

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes^{2**}

1 Apontamentos preliminares

A Universidade brasileira emerge da Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207, como uma das instituições que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (Brasil, 1988). Tal dispositivo constitucional foi a síntese transcrita de um processo de correlação de forças sociais no país que, naquele momento histórico, expressou uma concepção de Estado de Direito Democrático e Social e que colocou a universidade como o lócus principal da formação do trabalho complexo para o conjunto da sociedade. (Vieira, 2004).

Em 1996, ao se aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, a sociedade brasileira passava por transformações significativas, cuja origem, entre outras, estaria na alteração da concepção de Estado, legada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, 2017). A LDB expressou o padrão de mudanças de reconfiguração do papel do Estado enquanto normatizações sobre a educação superior. De acordo com a LDB/1996, a universidade é responsável pela Etapa

^{1*} Relatório elaborado em razão do convite do Programa de Pós-Graduação em Educação e de sua Comissão de Autoavaliação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, para acompanhar em lócus o trabalho desta comissão.

^{2**} Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, (2023-2025). Bolsista Produtividade em Pesquisa 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

II da educação brasileira, objetivando a formação em nível de graduação e pós-graduação e está entre suas finalidades: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;”, e para tanto, no artigo 53 da LDB, se normatiza as atribuições para a garantia da autonomia universitária. (Brasil, 2017). Assim:

A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (Chauí, 2003, p. 06).

Chauí refere-se a reforma administrativa do Estado, operada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro (PDRE) em 1996, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), no governo de Fernando Henrique Cardoso que

designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. (Chauí, 2003, p. 06).

É, portanto, neste contexto de profundas alterações pelos quais passaram a sociedade brasileira e suas instituições desde o final dos anos de 1990 e início do século XXI até o ano de 2024, que se insere o modelo de avaliação da Coordenação de

Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), Fundação vinculada ao Ministério da Educação.

O período mencionado, pode ser inclusive, desdobrado em vários períodos e atende tanto a redefinições do papel do Estado quanto sua relação com a sociedade. Se em 1996, o Estado se configurou como neoliberal, restringindo recursos públicos para o setor público e introduzindo a gestão gerencial como modelo de administração pública, por sua vez, nos anos que foram de 2003 a 2015, o Estado novamente se redefine como neodesenvolvimentista, ainda que este conceito seja disputado em sua semântica e definição. Assim:

Foi uma época de fortalecimento econômico, porém também um período em que a grande maioria dos programas assistencialistas ou de transferência de renda foram implementados ou fortalecidos. [...] período caracterizado por uma tentativa de fortalecer o Estado brasileiro, e, com isso, também fortalecer as empresas nacionais e as relações comerciais que poderiam vir a exercer no novo mundo globalizado. (Pellini, 2019, p. 44).

Nesta conjuntura, a universidade brasileira adentra a um processo de expansão tanto horizontal quanto vertical. As taxas brutas de matrículas em cursos de graduação que em 2004 foram no total de 18,6%, 4,6 na rede pública e 14% na rede privada, em 2014 saltaram para 32,1%, 7,5% e 24,7%, respectivamente. (Brasil, 2016). Neste contexto, novas políticas afirmativas são assumidas no âmbito da universidade para garantias de direitos de permanência e inclusão.

No que tange a pós-graduação, em cursos de mestrado acadêmico e profissional, a totalidade de títulos concedidos em 2004, corresponderam a 26.658, sendo 24.755 em mestrado acadêmico e 1.903 nos profissionais; em 2014, a totalidade destes títulos foi elevada a 51.527, sendo 45.602 em mestrado acadêmico e 5.925 em mestrado profissional. Em relação aos títulos concedidos em curso de doutoramento, em 2004 foram da ordem de 8.093, e em 2014 se elevaram para 17.048 títulos. (Brasil, 2016). O destaque é que ainda persiste no país alto grau de concentração dos cursos de pós-graduação nas regiões econômicas mais desenvolvidas do país, como as regiões sudeste e sul (Brasil, 2016). Em 2023, os programas de pós-graduação em educação, 71

deles estão na região sudeste, 47 na região sul, 38 na região nordeste, 25 na região centro-oeste e 16 na região norte. (Brasil, 2023). Diante disso:

A Área de Educação segue crescendo, ainda que em ritmo mais lento do que há uma década, e chega quase a 200 programas de pós-graduação. Nem todos os 197 programas estavam em funcionamento, todavia, uma vez que alguns foram aprovados recentemente e ainda aguardam a homologação pelo Conselho Nacional de Educação para darem início aos cursos. (Brasil, 2023, p. 06).

Este ciclo virtuoso no âmbito do Estado neodesenvolvimentista, foi interrompido no pós golpe de Estado em 2016, e a universidade pública foi uma das instituições mais atacadas pelos governos vindouros até 2022. O ataque significou no plano econômico cortes generalizados de gastos públicos e no plano ideológico o cerceamento da cátedra e da autonomia universitária. Registra-se ainda o período pandêmico do coronavírus entre 2020 a 2022, cuja gestão da pandemia pelo governo federal deu-se por:

[...] um conjunto de medidas negacionistas e equivocadas sob diversos aspectos – rotatividade de ministros da saúde; fragilização do financiamento e da atuação regular da APS; colapso da rede assistencial; ruptura do pacto federativo do SUS e conflituosidade nas relações com estados e municípios; inércia, corrupção e morosidade no processo de compra e distribuição de vacinas; descaso com a ciência; debilitação da estratégia de testagem e distribuição de insumos; militarização da saúde; opacidade e desacreditação das informações em saúde; descoordenação da política de enfrentamento à pandemia; dentre outros – fortemente orquestradas pelo presidente da República, culminaram em prejuízos ao bom desempenho do MS em sua função de coordenar nacionalmente a política de enfrentamento à Covid-19 e, consequentemente, ao bom desempenho geral do País neste sentido. (Brandão, Mendonça, Deo, 2024, p. 73).

Os efeitos e o impacto da pandemia e de seu modelo de gestão no Brasil, continuam a ser investigados em todas as dimensões da vida humana. Particularmente em relação aos programas de pós-graduação:

A Área de Educação, para o funcionamento daqueles 197 programas, contava em 2022 com quase 5.000 docentes, sendo mais de 4.100

permanentes, 663 colaboradores e 72 visitantes. Apesar dos impactos da pandemia de COVID-19, ao que parece, não houve redução do número de docentes, nem de discentes em curso, mas parece ter ocorrido impacto sobre a conclusão com sucesso da formação de mestres e doutores, uma vez que houve redução do número de formados em ambas as modalidades em 2022 em relação à 2021. É provável que serão necessários alguns anos até que ocorra normalização do fluxo de formação dos discentes dos PPG da Área. (Brasil, 2023, p. 08).

Ainda assim, importa registrar que o desenvolvimento da pesquisa no Brasil guarda forte tradição de ter nos programas de pós-graduação seu locus principal de organicidade. Para tanto, concorrem os financiamentos para a pesquisa por meio das agências de fomento, sendo uma delas a própria CAPES, o do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as fundações estaduais de pesquisa. Tal articulação em torno do fomento para a pesquisa, entre 2016 a 2022, sofreu forte abalo pela austeridade fiscal, situação que ainda provoca efeitos perversos no ambiente da pós-graduação e do alicerce da pesquisa.

Diante de tudo isso, retomar a universidade em novas bases está sendo a tarefa desde 2023, a partir da nova coalizão de forças políticas que chegou novamente ao governo federal. É nesta conjuntura de tensões, contradições, de disputas por distintos projeto de sociedade e, portanto, de universidade, que se desenha novamente por necessidade temporal, decorrente de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação, bem como, de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação.

O processo de avaliação Capes da pós-graduação para o quadriênio de 2021 a 2024, certamente, estará marcado pela conjuntura destes últimos anos de ataque a universidade, da convulsão de toda ordem causada pela pandemia, mas, sobretudo, pela oportunidade de reconstrução da universidade enquanto instrumento fundamental da garantia de soberania, da democracia e da ciência enquanto objetivos de um projeto de desenvolvimento nacional.

2. O Modelo CAPES de Autoavaliação dos PPGes

Como se sabe, a autoavaliação dos PPGES, é um dos elementos que compõem o modelo Capes de avaliação para regulação, ainda que de forma recente. Os PPGes, contudo, ao longo de sua existência, sempre mostraram a inclinação para processos de autoavaliação, ainda que não consideradas como políticas explícitas de condução, mas, sobretudo, como elemento participativo de alargamento de relações democráticas.

Em 2018, por meio da Portaria CAPES nº 148/2018, se “instituiu uma Comissão com a missão de Implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente relevante para a avaliação realizada pela CAPES”. (Brasil, 2019a). Resultou deste processo, entre outras, a publicação, pela CAPES, do Relatório: Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação - Grupo de Trabalho. Relatório de Grupo de Trabalho em 2019. O Relatório apresenta os resultados do Grupo de Trabalho coordenado pelo Prof. Dr. Robert Verhine, que, à época, esteve à frente da Coordenação da Área de Educação. O Relatório apresenta uma discussão internacional sobre o tema, a delimitação conceitual do processo a partir de uma nova agenda de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, bem como, a operacionalização técnica da autoavaliação por meio de: preparação, implementação divulgação de resultados, uso dos resultados e meta-avaliação, tece considerações finais e apresenta recomendações para o processo. De acordo com o Relatório, é uma proposta de mudança de foco do processo avaliativo, quando:

ao invés da CAPES receber os resultados da autoavaliação realizada pelos programas, a Agência deverá acompanhar como os programas de pós-graduação estão conduzindo suas autoavaliações. Desta maneira, cada programa poderá propor um delineamento de autoavaliação apto a captar aspectos pertinentes a sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e a suas escolhas científicas específicas. Trata-se, na prática, de colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas. Deve-se estabelecer estas metas com clareza e de forma tanto quanto possível participada, para que todos ou a maior parte da comunidade acadêmica se perceba representada. (Brasil, 2019a, p. 09).

O Relatório se encerra com as seguintes recomendações:

1. Incluir na plataforma Sucupira uma janela para o relato detalhado por parte do Programa sobre sua metodologia de autoavaliação.
2. Produzir um documento de orientação que aborde o conceito da autoavaliação e que apresente questões, procedimentos e instrumentos que o Programa pode, se quiser, adotar ou modificar. (Pode-se considerar a tradução de manuais já existentes como o de Kells, 1995).
3. Envolver a instituição, e especialmente o(a) Pró-Reitor(a) de Pós Graduação, na promoção e no desenvolvimento dos processos de autoavaliação.
4. Sensibilizar entidades acadêmicas sobre o valor da autoavaliação e a importância de seu apoio e ajuda na divulgação e incentivo do processo.
5. Realizar visitas aos Programas tanto para orientar o processo avaliativo quanto para realizar sua avaliação externa, transformando-as em um apoio dos Programas mais experientes aos iniciantes.
6. Promover seminários regionais com a presença de coordenadores de Programas de Pós-graduação, especialistas em autoavaliação e representantes da CAPES, visando promover orientações e a troca de experiências.
7. Incluir a avaliação da autoavaliação como item da ficha de avaliação da CAPES, como componente do Quesito “Proposta” (dando peso ao referido Quesito). (Brasil, 2019a, p. 19-20).

De forma que, o Documento de Área 38, Educação, publicado também em 2019, ao tecer considerações para o futuro da área, já apresenta em seu sumário, no item 2.3, a adoção da autoavaliação como parte da avaliação dos PPGs. Diante disso, coloca as seguintes proposições para que os programas orientem o processo:

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. A avaliação da autoavaliação a ser realizada no final do quadriênio pela Área de Educação será norteadas pelas perguntas que se seguem:

Quais os princípios adotados pelo Programa para sua autoavaliação?

Quais as metas do Programa a médio e longo prazos?

A autoavaliação as considera?

Como o processo da autoavaliação se pauta e contribui para o planejamento estratégico do PPG a curto, médio e longo prazos?

Há articulação da autoavaliação do Programa com a avaliação da Instituição?

Como, do ponto de vista metodológico, a autoavaliação é desenvolvida?

Como são os mecanismos de envolvimento de técnicos, docentes e discentes?

Como o Programa avalia a aprendizagem do aluno?

Como o Programa avalia a formação continuada do professor?

Como o Programa avalia o desempenho do docente em sala e como orientador?

Como os resultados da autoavaliação contribuíram para melhorar seu Programa? (Brasil, 2019b, p. 17).

3. O processo de autoavaliação do PPGEdu/UFPE do Centro de Educação, Recife, PE: um olhar externo

O processo de autoavaliação do PPGEdu/UFPE do Centro de Educação, Recife, PE, iniciou-se ainda em 2023, para planejar os procedimentos metodológicos e, ao mesmo tempo, garantir que o manancial construído subsidiasse uma política de autoavaliação do PPGEdu. Neste mesmo ano, o PPGEdu realizou um Seminário de Autoavaliação e Planejamento, articulado ao planejamento da instituição que contou, inclusive, com presença e palestra do Coordenador da Área Educação da CAPES, Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza (UFPR) e a presença da observadora externa do PPGEdu para o processo de autoavaliação.

Na sequência, se instituiu uma comissão composta por todos os segmentos de pertencimento ao PPGEdu (docentes, técnicos e discentes) e deste coletivo, novas comissões foram formadas, com vistas ao trabalho específico pertinente a cada coletivo, para a elaboração de diversos instrumentos de fala e escuta para a comunidade, e em intervalo de tempo de teste para a checagem de validade destes instrumentos. Cada um dos segmentos contou com uma coordenação para esta etapa do trabalho escolhida entre seus pares. E ao mesmo tempo que os instrumentos de fala e escuta iam sendo checados metodologicamente, reuniões sistemáticas foram sendo conduzidas, ora por cada um dos segmentos, ora pelo coletivo para sondagem e checagem destes procedimentos metodológicos. De forma que, em maio de 2024, a conclusão foi de que os instrumentos metodológicos para tanto, estavam prontos e checados e seriam capazes de produzir os efeitos esperados para que a política de autoavaliação fosse colocada em curso. Em

maio 2024, os formulários on-line para fala e escuta foram socializados entre os três segmentos para que cada um deles, e no conjunto, todos os integrantes de cada um, participasse e fosse ouvido. Tal manancial foi socializado com prazo para sua devolução para que cada um dos coletivos tivesse oportunidade de debater e avaliar o material coletado e, ao mesmo tempo, tivessem tempo para socializar coletivamente os resultados do processo de envolvimento. Cabe destacar que o material produzido para fala e escuta da autoavaliação esteve atento às proposições do Documento de Área 38, Educação 2019, e dialogou diretamente com as orientações.

O processo de autoavaliação foi conduzido de forma sistemática ao longo de 2024, e está registrado por meio de documentos sínteses que registram ao longo do período, as proposições, desafios, limites, tensões, contradições, expectativas e perspectivas da comunidade do PPGEdu e de seu entorno.

Em relação aos docentes, 69% deles participaram ativamente do processo e o excerto a seguir, revela as questões mencionadas aqui:

condições de infraestrutura do Programa; articulação e aderência entre áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos e estrutura curricular; alinhamento do planejamento às demandas regionais, nacionais e internacionais da área; comunicação estabelecida entre docentes e Coordenação; participação de membros externos nos processos de avaliação; adequação da formação docente para atuação nas linhas de pesquisa; avaliação das disciplinas oferecidas e seus resultados; estímulo à publicação dos docentes; envolvimento/participação dos professores em cursos de graduação; realização de estágio pós-doutoral; contribuições dos docentes para a qualidade da pós-graduação e de sua internacionalização, além de sugestões para a melhoria do PPGEdu. (Brasil, 2024a, p. 05).

Para enfrentar adequadamente as questões que são inerentes e pertinentes a um PPGEdu, enquanto proposição e para a política de pós-graduação sugerem:

maior engajamento coletivo de todos os membros do colegiado no planejamento e realização de ações concretas para atender às metas estabelecidas pelo Programa; priorizar uma avaliação ampla e sistemática da proposta formativa do Programa; estabelecer ou esclarecer as regras para oferta de disciplinas; definir melhor o projeto da Pós-graduação no contexto atual; estabelecer de forma colegiada qual o desejo/meta do Programa; determinar uma política de incentivo

à participação dos estudantes em eventos e manter uma comunicação mais efetiva entre gestão, docentes e estudantes. (Brasil, 2024b, p. 05).

Em relação ao discentes, importante considerar o registro da amostragem:

No contexto de análise, consideramos egressos os estudantes pós-graduados em Mestrado e/ ou Doutorado no PPGEdu que já não possuem vínculo com o programa. No caso de um doutorando, egresso do mestrado, este é considerado discente por continuar com vínculo, não sendo amostra deste levantamento. Contudo, alguns egressos do mestrado, atuais discentes do doutorado, responderam como egressos, o que não representou problemas para nossas análises, pois também possuem contribuições relevantes para esta autoavaliação. Neste sentido, quando quantificamos, temos que 83,6% dos respondentes são egressos do mestrado e 37,7% do doutorado. Consideramos aqui que alguns dos respondentes são egressos dos dois cursos, confirmando o vínculo e continuidade de sua formação no mestrado e no doutorado, o que justifica o somatório das porcentagens ser superior a 100%. (Brasil, 2024b, p. 01).

Aos olhos de um observador externo, esta etapa da autoavaliação exige um esforço de alto grau e de complexa responsabilização e requer uma dinâmica de trabalho de extenso empenho e muito tempo de envolvimento entre os pares envolvidos. Neste caso, é fundamental a relevância institucional da universidade e que seus egressos estejam em posições e situações que permita um pertencimento do grau de inserção na sociedade. Avalia-se que são questões de mais alta pertinência para que o PPGEdu tenha conseguido o retorno que teve enquanto um balizador de sua *expertise* na formação do trabalho complexo de muitas gerações. Assim:

Como realidade diagnosticada, 80,3% dos egressos atuam ou atuaram em instituições públicas, sendo que 50% afirmam a atuação em cursos da Educação Superior, destes 21,7% também em cursos de Pós-Graduação. Outros afirmam atuarem na Educação Básica, sendo estes: Ensino Fundamental anos iniciais (36,7%), Ensino Fundamental anos finais (31,7%), Ensino Médio (30,0%), Educação de Jovens e Adultos (15,0%) e Técnico (8,3%). (Brasil, 2024b, p. 04).

No que tange a participação dos técnicos administrativos no processo de autoavaliação do PPGEdu, sobressai suas preocupações e suas expectativas tanto com a natureza, a condução e a finalidade da pós-graduação, bem como, suas necessidades

específicas de formação para desempenhar com zelo suas responsabilidades de trabalho para a boa condução do PPGEdu. Registram que se sentem bem, mas que as condições de trabalho e de sua formação poderia ser objeto de políticas intrínsecas ao PPGEdu. Como em qualquer PPGEdu que se conheça, neste caso se trata também de poucas pessoas envolvidas com este trabalho. Os técnicos administrativos estiveram todos envolvidos o tempo todo com o processo da autoavaliação. Ainda em novembro de 2024, o PPGEdu realizou outro Seminário de Autoavaliação e Planejamento com a presença dos três segmentos para avaliar e planejar seus próximos períodos, momento quando o processo de autoavaliação foi muito considerado por todos para possíveis superações e para verificação da contribuição de tal processo em sua política de formação.

Em síntese, o registro de um observador externo, acompanhando e participando da experiência em curso, de um processo tão dinâmico e de tamanho envolvimento pela comunidade acadêmica, que constrói um rico e sugestivo movimento de fala e escuta para evoluir a um grau de política de autoavaliação, não pode estar desconectado dos fatores endógenos e exógenos produzidos no seio da sociedade, que são determinantes para a existência da universidade brasileira.

Se observa que muitas das questões que afetam a universidade estão sendo produzidas fora dela, no âmbito da socialidade (exogenia), ao mesmo tempo que se reconhece, que a própria universidade em seu modelo de gestão, suas opções em curso, o conjunto de seus trabalhadores, também constrói por ela mesma perspectivas, desafios, tensões e contradições (endogenia). Tais dimensões, mesmo que possam ser apontadas de forma didática em separado, geralmente, costumam operar em conjunto. Daí a necessidade de que, para se avaliar um processo tão complexo, dinâmico e desafiador, que poderá assumir condição de política de condução, seja necessário também dialogar com apontamentos considerados como preliminares que, ao tempo que influenciam e tensionam, determinam muita coisa para além de um modelo de avaliação que se pode julgar como o mais acertado. De forma que se evidenciam por falas e escutas, neste caso em particular, que há questões prementes no seio da comunidade que a política de autoavaliação poderá contribuir para um bom andamento. Há, contudo, questões que extrapolam um processo de modelo de avaliação que não poderá ser

resolvido por ele. Residem em questões de natureza mais complexa produzidas no âmbito da sociabilidade.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (*Constituição 1988*). Brasília, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 08 dez. 2024.

BRASIL. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal,

Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016*. Brasília, 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior. Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação - Grupo de Trabalho. *Relatório de Grupo de Trabalho*. Brasília, 2019a. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf> >. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento de Área 38: Educação. Brasília, 2019b. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf> >. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior. *Relatório de Seminário de Meio Termo Educação*. Brasília, 2023. Disponível em: < <https://www.capes.br> >. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, Recife, PE. TEXTO SÍNTESE DA AUTOAVALIAÇÃO DOS DISCENTES DO PPGEdu. Recife, 2024a.

BRASIL. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação, Recife, PE. Relatório das respostas dos egressos da Pós-Graduação em Educação da UFPE para a Autoavaliação. Recife, 2024b.

BRANDÃO, Celmário Castro,; MENDONÇA, Ana Valéria Machado e Sousa,; DEO, Maria Fátima. Ministério da Saúde e a gestão do enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil. *Saúde em Debate* [online]. v. 47, n. 137 [Acessado 8 Dezembro 2024], pp. 58-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104202313704>>. ISSN 2358-2898. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202313704>.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov. 2003.

PELLINI, Maurício Penna Firme. Período neodesenvolvimentista no Brasil. *Revista Habitus*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 37-54, 2019.

VIEIRA, Evaldo. *Os direitos e a política social*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Professora Visitante da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Departamento de Políticas e Gestão da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação (2023). Pesquisadora Sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foi Professora Visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) entre 2019 e 2021. Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista PQ 1 do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de salários docentes em Mato Grosso do Sul. Realizou Estágio Pós-Doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (FE-USP) em 2013. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1987). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Foi Secretária de Educação do Município de Dourados/MS de 2001 a 2003. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS de 2008 a 2010. Foi vice-coordenadora (2010-2012) e coordenadora (2012-2015) do Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional (GT 05) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foi Diretora de Publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) nas gestões de 2015 a 2017 e 2017 a 2019. Foi Vice-Presidente Região Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (2015 a 2017 e 2017 a 2019). É membro do Conselho Editorial dos seguintes periódicos: *Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (Fundação CESGRANRIO), *Eccos - Revista Científica* (Uninove), *Educação e Políticas em Debate* (UFU), *FINEDUCA* (Revista de Financiamento da Educação), *Educação e Fronteiras On-Line* (UFGD), *Inter-Ação* (UFG), *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* (EPAA/AAPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando nas seguintes temáticas: gestão educacional, formação de professores, financiamento da educação e remuneração docente.