



# Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios

Alda Maria Duarte Araújo Castro  
Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

## Resumo

O artigo analisa as políticas implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e suas repercussões na expansão e na avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, com destaque para a região Nordeste. Parte-se do pressuposto de que as políticas adotadas assumem uma lógica de eficiência e produtividade que incentiva a competitividade entre os programas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou análise documental e elaboração de séries estatísticas baseadas em dados do Sistema de Informações Georeferenciadas (Geocapes). O estudo evidencia que as políticas concebidas pela Capes propiciaram a expansão do sistema de pós-graduação, no que se refere tanto ao número de programas quanto ao número de matrículas, em todas as redes administrativas. Esse crescimento não ocorreu de forma homogênea em todo o país, havendo uma grande assimetria entre as regiões, principalmente em relação à qualidade e ao ranqueamento dos programas.

Palavras-chave: Pós-graduação. Expansão. Avaliação. Assimetrias regionais.

1

## Evaluation and expansion of Post-Graduation Educations in Brazil and in the Northeast: asymmetries and challenges

## Abstract

The article analyzes the policies implemented by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) and their repercussions on the expansion and evaluation of post-graduation programs in Education in Brazil, with an emphasis on the Northeast region. It is assumed that the adopted policies assume a logic of efficiency and productivity that encourages competitiveness between programs. It is a qualitative research that used documental analysis and the elaboration of statistical series based on data from the Sistema de Informações Georeferenciadas (Geocapes). The study shows that the policies designed by Capes allowed the expansion of the post-graduation system, in terms of both the number of programs and the number of enrollments, in all administrative networks. This growth has not occurred homogeneously across the country, with great asymmetry between regions, especially in relation to the quality and ranking of programs.

Keywords: Post-graduation. Expansion. Evaluation. Regional asymmetries.

## Evaluación y expansión del Posgrado en Educación en Brasil y en Nordeste: asimetrías y desafíos

### Resumen

El artículo analiza las políticas implementadas por la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (Capes) y sus repercusiones en la expansión y evaluación de los programas de posgrado en Educación en Brasil, particularmente en la región Nordeste. Parte de la premisa de que las políticas adoptadas asumen una lógica de eficiencia y productividad que incentiva la competitividad entre los programas. Se trata de una investigación cualitativa que ha utilizado el análisis documental y la elaboración de series estadísticas basadas en datos del “Sistema de Informações Georeferenciadas” (Geocapes). El estudio demuestra que las políticas concebidas por la Capes propiciaron la expansión del sistema de posgrado, tanto en el número de programas como en el número de matrículas, en todas las redes administrativas. Ese crecimiento no ocurrió de forma homogénea en todo el país, habiendo una gran asimetría entre las regiones, principalmente en relación a la calidad y al ranking de los programas. Palabras-clave: Posgrado. Expansión. Evaluación. Asimetrías regionales.

### Introdução

2

No cenário das reformas educacionais da década de 1990, tem crescido o consenso de que os processos de avaliação dos sistemas educacionais e das ações das instituições educativas possuem uma significativa relevância para garantir a qualidade das políticas educacionais, embora autores como Fonseca e Oliveira (2010) e Sguissard (2006) questionem os parâmetros de qualidade adotados. Por outro lado, a política de expansão da educação superior implementada pelos governos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem colocado em destaque o processo de avaliação como forma de garantir a qualidade dos cursos e programas de pós-graduação.

A concepção de avaliação gerencial instituída pelas atuais políticas educacionais está em articulação com o modelo político e econômico adotado no país, que tem como referência as diretrizes do neoliberalismo. Para este, a avaliação é considerada um mecanismo de controle pelo Estado das instâncias educacionais, com o objetivo de garantir resultados, eficiência, produtividade e, conseqüentemente, excelência e, assim, tornar o sistema educacional mais competitivo em um ambiente global.

O artigo se estrutura em três seções: a primeira discute a política de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



(Capes) e seus reflexos na organização da pós-graduação no Brasil; a segunda analisa a expansão ocorrida na pós-graduação brasileira no período de 2010 a 2016; e a terceira aborda a expansão da pós-graduação em Educação na região Nordeste, com foco nas assimetrias regionais.

## **Política de avaliação da Capes e seus reflexos na organização da pós-graduação em Educação no Brasil**

A avaliação da educação brasileira, em todos os seus níveis, tem sido amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, elaborada no contexto de uma política de regulação da educação brasileira, tendo como elementos basilares as ideias neoliberais. A referida Lei explicita a necessidade da avaliação como estratégia de organização da educação, destacando no Art. 9º vários aspectos, entre eles, que é dever da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de educação (Inciso VI) e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior (Inciso IX) (BRASIL, 1996b).

No campo da pós-graduação, o órgão responsável por esse acompanhamento é a Capes, que vem exercendo essa função desde a sua criação, em 1951. No entanto, ao longo dos anos, a sua função vem se reconfigurando, a depender do contexto político e econômico vivenciado pelo país. Portanto, a partir da década de 1990, a Capes, por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), passa a elaborar e implementar um modelo de avaliação gerencial condizente com os parâmetros de um Estado regulador, no qual a avaliação é uma ação primordial para o direcionamento do investimento em setores com maior racionalidade. Nesse cenário, a avaliação, conforme Sguissard (2006), está mais para uma “prestação de contas” do que para os processos educativos. Para Meneghel e Lamar, na educação, de modo mais amplo,

O discurso das propostas governamentais de avaliação do sistema de ensino brasileiro enfatiza, fortemente, a necessidade de obter subsídios para a tomada de decisões que levem à melhoria da gestão e do controle de resultados. Serve-se, portanto, de critérios e valores utilitários e práticos segundo a lógica econômica. A utilização de conceitos como qualidade e excelência deve ser analisada

segundo os sentidos de sua eficácia para o mercado (MENEGHEL; LAMAR, 2001, p. 21).

Com o objetivo de normatizar os processos avaliativos, em 1996, foi aprovado o Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996, que definiu os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de educação superior, dando poderes à Capes para avaliar os cursos de mestrado e doutorado. Nesse período, a avaliação passou a se constituir como um dos critérios para a definição das regras do financiamento institucional dos programas de pós-graduação (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006).

O modelo de avaliação gerencial, implementado pela Capes na década de 1990, tirou de foco a formação docente, enfatizou a pesquisa e o seu caráter de cientificidade e colocou o foco na produtividade. Conforme Meneghel e Lamar,

[...] os procedimentos de avaliação implementados no contexto das reformas, descritos como auxiliares da gestão e meios para a correção de rumos da 'modernização' e do "progresso" do sistema educacional, foram justificados com base em: (i) seu caráter técnico, científico e neutro; (ii) utilização de indicadores quantitativos, que permitem uma visão objetiva e global do quadro existente; (iii) sua elaboração por "especialistas" da área, responsáveis pela definição dos itens a serem avaliados ('o quê?') e dos critérios ('como?') utilizados para tanto (MENEGHEL; LAMAR, 2001, p. 21).

Com base nessas três diretrizes, a Capes organizou um instrumento de avaliação no final da década de 1990, sob um viés positivista, com maior centralidade na pesquisa e priorizando os seus aspectos quantitativos e mensuráveis. É somente no ano de 2001, com o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que a Capes adquire total autonomia na avaliação da pós-graduação nacional. A avaliação do triênio 2001-2003 ocorreu sob a vigência desse Decreto, que estabeleceu duas avaliações distintas: a realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), voltada à educação superior de modo mais geral, às suas instituições e aos cursos de graduação; e outra realizada pela Capes, direcionada especialmente aos cursos de pós-graduação, organizada por áreas do conhecimento. Nesse contexto de mudanças na avaliação, Horta e Moraes afirmam que,



[...] embora mantidas as condições gerais da avaliação, algumas alterações foram introduzidas pela CAPES. Talvez uma das mais controversas tenha sido o papel assumido pelo Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES, não mais de mera homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação e questionamento das análises e avaliações efetivadas pelas comissões de áreas (chegando mesmo a modificar conceitos por elas atribuídos). Verificou-se, com nitidez, o que possivelmente já podia se antever em decisões anteriores do CTC: os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros (HORTA; MORAES, 2005, p. 95-96).

Para as autoras, as áreas mais prejudicadas com essas mudanças nos anos 2000, logo após o primeiro triênio das avaliações sistemáticas da pós-graduação (1998-2000), foram as da Educação e as demais áreas das Ciências Humanas. No ano 2000, a subárea da Educação possuía 6 (seis) programas com conceito 6 e passou a ter somente 3 (três). Esse processo envolve interesses de diferentes atores e as suas decisões são principalmente políticas. Sendo assim, possuem um forte caráter de intencionalidade na forma como se organizam, pois privilegiam determinadas áreas do conhecimento, bem como alguns centros de excelência.

A intenção de optar por padrões de excelência na pós-graduação já estava indicada por ocasião da organização do V PNPG (2005-2010), que previa adotar, como um dos parâmetros de avaliação, a comparação com programas internacionais considerados de referência, proposição que se aplicaria apenas aos cursos classificados como 5, 6 e 7. O foco da avaliação seria medir e incentivar os cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* a se projetarem internacionalmente. Nesse contexto, segundo Paiva e Brito,

[...] tanto o Ministério da Educação (MEC), quanto o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) tem incentivado a internacionalização da pós-graduação, utilizando para tal vários mecanismos, como o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), e Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Ainda mais efetivamente, na medida em que a internacionalização, a partir dos eixos anteriormente descritos, coloca-se explicitamente como critério de avaliação para os programas

de excelência, essa perspectiva é ainda mais reforçada (PAIVA; BRITO, 2019, p. 496).

Nessa lógica, articulam-se cada vez mais os objetivos da pesquisa nacional e da pós-graduação aos interesses de mercado retratados no modelo de avaliação da Capes, o qual prioriza áreas, cursos e programas que apresentam um perfil mais adequado às novas exigências mercantis. Essa política tem favorecido a disputa histórica dentro das instituições e entre as regiões pelos recursos financeiros, visando atender aos altos graus de exigência da produção de conhecimento.

A avaliação da pós-graduação, associada à internacionalização como estratégia do Estado para se inserir com mais efetividade no cenário mundial, tem estimulado a competitividade interna entre os programas por financiamento e o grau de excelência internacional. Salmi evidencia que

[...] estudios recientes en Estados Unidos ponen de manifiesto una tendencia al aumento de concentración de la riqueza entre las mejores universidades, lo que les permite invertir sumas considerables para aumentar su papel central en la investigación y poder ofrecer instalaciones de lujo para atraer a los mejores estudiantes y profesores (SALMI, 2009, p. 23).

6

Essa tendência é compartilhada pelo Banco Mundial (2003), que supõe que existe uma relação unívoca entre um sistema de educação superior de excelência e o desenvolvimento econômico dos países e que as universidades mais bem pontuadas nos *rankings* internacionais teriam uma melhor condição de atração para os estudantes e professores de todo o mundo. O Banco Mundial (BM) denomina as instituições de educação superior de excelência de “Universidades de Classe Mundial” (UCM) e estabelece como uma estratégia a fusão das melhores instituições para a constituição de centros de excelência, com base em uma gestão desse processo.

Essas orientações somente reforçam e valoram o atual processo de ranqueamento das universidades e dos programas de pós-graduação, seja interno, seja externo. Conforme Dias Sobrinho (2008), os rankings, resultados das grandes avaliações, são práticas que tiveram início no mundo empresarial norte-americano e interessam muito mais aos administradores e formuladores de políticas do que propriamente aos educadores.



Nesse sentido, pode-se inferir que o Sistema de Avaliação da Pós-graduação no Brasil, gestado pela Capes, nos últimos anos, tem aprimorado suas estratégias de aferição da qualidade dos cursos e programas. Ele obedece a uma lógica internacional que conduz a produção do conhecimento pelo caminho da racionalidade científica, em prol do mercado e sua exigência por inovação, o que coloca grandes desafios para algumas áreas do conhecimento.

O sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil vem sendo constantemente aprimorado, buscando atingir um padrão mínimo de qualidade. Sua organização tem sido orientada tomando como referência o planejamento estatal, que elabora as diretrizes para que a pós-graduação brasileira possa se expandir e atender aos desafios de garantir a qualidade da diversidade dos programas e às exigências contextuais de inserção do país em um mundo globalizado e competitivo.

## **Reflexos da avaliação na expansão da pós-graduação em Educação brasileira**

O papel da Capes, enquanto agência reguladora, propicia a expansão do sistema de pós-graduação brasileiro. Todos os indicadores da pós-graduação evidenciam que há um grande crescimento, principalmente no setor público, do número de programas, dos cursos e das matrículas. Tal crescimento foi utilizado pela Capes para justificar o aprimoramento do sistema de avaliação. De acordo com Fonseca e Oliveira (2010), essa expansão ocorreu em grande parte por meio de políticas concebidas e implementadas pela Capes e pelo Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq), além das Fundações de Apoio à Pesquisa dos estados. Os autores destacam também a participação do setor público, principalmente das universidades, instituições que têm como função a efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, a Capes organiza a pós-graduação de acordo com as seguintes grandes áreas do conhecimento: 1) Ciências Exatas e da Terra; 2) Ciências Biológicas; 3) Engenharias; 4) Ciências da Saúde; 5) Ciências Agrárias; 6) Ciências Sociais Aplicadas; 7) Ciências Humanas; 8) Linguística, Letras e Artes; e 8) Multidisciplinar. Essas grandes áreas do conhecimento estão subdivididas em pequenas áreas de avaliação ou subáreas de avaliação. A

Educação constitui uma subárea da grande área de Ciências Humanas e possui um documento norteador que serve de parâmetro para a sua avaliação. Esse documento é balizador do planejamento, elaborado para assegurar que os programas de pós-graduação tenham critérios e indicadores que possam ser submetidos à avaliação, classificando-os e ranquendo-os conforme o atendimento das normas ou não.

Segundo o diagnóstico apresentado pelo PNPG (2010), a área de Educação ocupava o quarto lugar no ranking de maior número de programas no país, enquanto existia um *déficit* de programas nas áreas tecnológicas. Dessa forma, de acordo com o documento, deveria se constituir o centro da agenda de expansão e financiamento da pós-graduação. Tal fato repercutiu na restrição da participação da área de Educação nos Editais de financiamento da Capes. O diagnóstico do PNPG (2010) destaca também que na atualidade é muito grande o contingente de doutores nas áreas da Humanidade, nas quais estão matriculados 31% dos alunos da pós-graduação, enquanto as Engenharias têm apenas 11% e as Ciências da Saúde e as Ciências Biológicas, 27%. Essa desigualdade entre as áreas, segundo os argumentos apresentados, já vinha sendo apontada desde o PNPG (2005-2010). Portanto, a constatação é de que essa situação precisa mudar, sob pena de inviabilizar a Agenda Nacional de Pesquisa.

Várias normativas e documentos orientadores foram elaborados com essa perspectiva. Dentre eles, destacam-se a Lei nº.10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; a Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005 (Lei do Bem), que concede incentivos fiscais às empresas que investem em pesquisa e desenvolvimento de inovação tecnológica; e, em 11 de janeiro de 2016, a Lei nº 13.243, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

Mesmo diante desse contexto, a área da Educação continuou a crescer, conforme se pode observar na Tabela 1.



**Tabela 1**  
Taxa de crescimento dos programas de pós-graduação em Educação – Brasil  
(2010-2016)

Ano	Mestrado/ Doutorado	$\Delta\% \hat{}$	Mestrado Acadêmico	$\Delta\% \hat{}$	Mestrado Profissional	$\Delta\% \hat{}$
2010	51	-	46	-	1	-
2011	54	5,9	52	13,0	6	500,0
2012	61	13,0	51	-1,9	9	50,0
2013	67	9,8	53	3,9	22	144,4
2014	67	0,0	58	9,4	29	31,8
2015	73	9,0	52	-	36	24,1
				10,3		
2016	75	2,7	54	3,8	42	16,7
<b>2010-2016</b>	<b>47,1</b>	<b>-</b>	<b>17,4</b>	<b>-</b>	<b>4.100,0</b>	<b>-</b>
$\Delta\%$						

Fonte: GeoCapes (2010 a 2016) – Elaboração das autoras.

9

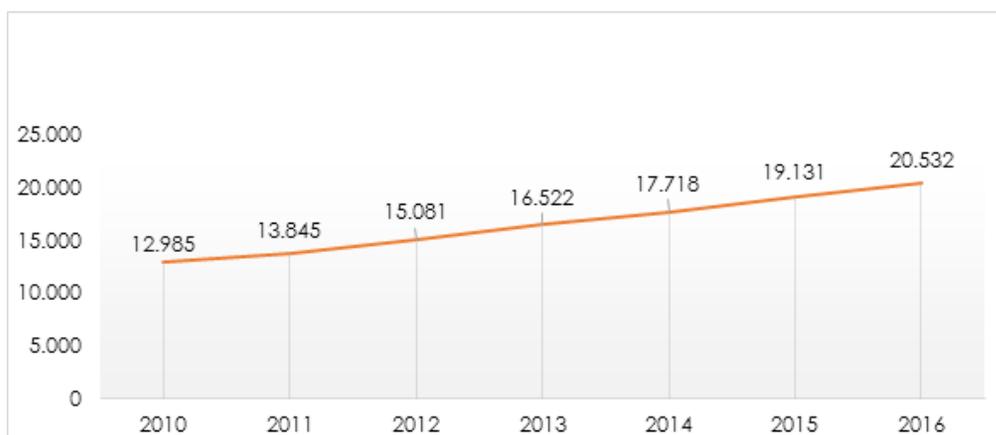
A Tabela 1 possibilita verificar que houve uma grande expansão dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil entre os anos de 2010 e 2016. Os dados nos permitem evidenciar que os programas de Mestrado/Doutorado passaram de 51 (cinquenta e um) para 75 (setenta e cinco), o que corresponde a um crescimento da ordem de 47,1%. Observa-se que ano a ano o seu crescimento foi descontínuo e, em 2016, a taxa de crescimento foi de apenas 2,7%.

Os programas de Mestrado Acadêmico (MAE) aumentaram de 46 (quarenta e seis) no ano de 2010 para 54 (cinquenta e quatro) no ano de 2016, um crescimento de 17,4%. No ano de 2011, a taxa de crescimento foi de 13%; no ano de 2012, houve uma queda de -1,9%; e em 2015 caiu -10,3%, o que demonstra que esse tipo de curso não era uma prioridade para a Capes. Uma outra explicação estaria no fato de que os programas de Mestrado foram incorporados aos cursos de Doutorado, sendo contabilizados nessa nova categoria. Já os programas de Mestrado Profissional em Educação (MPE) cresceram 4.100%. Esse percentual muito alto pode ser atribuído à

política de indução da Capes, atrelada ao financiamento desses programas, o que possibilitou o grande crescimento em período tão curto de tempo.

Pode-se inferir que há uma tendência de acelerado crescimento no número de Mestrados Profissionais em Educação, ao mesmo tempo que há um movimento de lenta expansão e mesmo de retração dos cursos de Mestrado Acadêmico, de maneira que, ao final do período, em 2016, o número de MPE quase chega a se igualar ao número de MAE, com uma diferença apenas de 8 (oito) cursos entre eles. Esse crescimento acompanha a tendência nacional de expansão da pós-graduação pela via da racionalidade pragmática do mundo do trabalho. A expansão do número de programas de pós-graduação se reflete no aumento das matrículas, como pode ser constatado no Gráfico 1.

**Gráfico 1**  
Evolução no número de matrículas na pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (2010-2016)



Fonte: GeoCapes (2010-2016) – Elaboração das autoras.

Ao considerar a área da Educação, é possível verificar um crescimento regular e ascendente do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu brasileira. Do ano de 2010 ao ano de 2016, passou-se de 12.985 (doze mil novecentas e oitenta e cinco) para 20.532 (vinte mil quinhentas e trinta e duas) matrículas, o que significa um aumento da ordem de 58,1%.

Essa expansão é o reflexo das políticas gestadas para a pós-graduação, que, como parte de um contexto em intenso processo de reestruturação,



esteve atrelada ao projeto político mais amplo de desenvolvimento da sociedade capitalista, em detrimento do desenvolvimento propriamente humano e social dos indivíduos que a compõem. A sua expansão se dá prioritariamente com a introdução de novas modalidades de programas e cursos de formatos mais flexíveis, que permitem uma formação mais prática e direcionada à elaboração de produtos que possam ter uma aplicabilidade imediata.

A expansão da matrícula ocorre também em articulação com as diretrizes encontradas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), especificamente, nas metas 13 e 14, que se referem à pós-graduação. Essas metas vão ter impactos diretos na expansão e na qualidade desse nível de ensino. Na meta 13, há a propositura da elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da formação de mestres (em 75%) e de doutores (em 35%). Já a meta 14 prevê “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores” (BRASIL, 2014). Ou seja, o desafio é de efetivamente formar quadros de pesquisadores no âmbito do mestrado e do doutorado.

Vários fatores contribuíram para manter o crescimento da pós-graduação em evolução e para o atingimento das metas do PNE. Como exemplo, é possível citar as formas diversificadas encontradas pelas políticas governamentais para a expansão do sistema, como modos variados de atendimento e inclusão dos mestrados profissionais no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Essa maneira de flexibilizar as modalidades de pós-graduação contribuiu para que as taxas de crescimento anual da pós-graduação brasileira se mantivessem cada vez mais elevadas.

No entanto, dois problemas se mantêm para garantir o crescimento do sistema com equidade e qualidade: o combate às assimetrias regionais e a qualidade dos cursos e programas de pós-graduação. Em estudos realizados por Cabral Neto e Castro (2018), os autores já apontavam que o principal problema das metas 13 e 14 do PNE estaria em seus dados desagregados, expondo um problema recorrente da situação brasileira, que é a assimetria regional, a qual mostra a distribuição desigual da titulação de mestres e doutores nas diversas regiões no país.

## A pós-graduação em Educação no Nordeste: a expansão e as assimetrias regionais

O contexto educacional da região Nordeste não pode ser entendido desarticulado do contexto econômico, histórico e político em que ocorreu o desenvolvimento da região. Historicamente, o Nordeste do Brasil é caracterizado por um intenso atraso educacional, quando comparado com as demais regiões do país. De acordo com o Mapa do analfabetismo no Brasil, divulgado pelo INEP (2003), entre os anos de 1996 e 2001, o Nordeste brasileiro apresentava a maior taxa de analfabetismo do país, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que correspondia a 50% do total do país.

É também uma região com poucos avanços no setor produtivo e, conseqüentemente, econômico. A esse respeito, Lustosa, Apolinário e Silva destacam:

O Nordeste, além de herdar a monocultura da cana-de-açúcar desenvolvida no litoral e uma estrutura agrária concentrada, possui vastas áreas semiáridas em seu interior, o que dificulta a diversificação de atividades agrícolas – com exceção do Vale do São Francisco e de Mossoró-Açu, que são polos de fruticultura irrigada. Alguns estados possuem mais de 80% de sua área no semiárido: Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco (LUSTOSA; APOLINÁRIO; SILVA, 2018, p. 82).

As autoras destacam que a região é composta por grandes áreas nas quais não há atividade produtiva considerável para a promoção da economia local, ficando maior parte da renda a cargo de programas e projetos de assistência social. Embora possua uma riqueza cultural e outras potencialidades produtivas, deve-se considerar que seu desenvolvimento no contexto de um mundo globalizado se deu preponderantemente no campo da produção e exportação de manufaturas e mão de obra para o setor de serviços, especialmente aqueles relacionados à construção civil, ou seja, no setor primário de commodities.

No mundo em que o conhecimento e a inovação são molas propulsoras para maior inserção no mercado mundial e um fator de competitividade econômica, o embrionário desenvolvimento da indústria e os altos índices de



baixa escolaridade no Nordeste deixam a região em posição vulnerável na competição política por maior investimento público e privado.

Esse cenário se reflete quando são observados os dados da pós-graduação na região Nordeste em comparação com outras regiões. Para Haddad (1996), no contexto nacional, algumas áreas das regiões Sul e Sudeste têm um potencial locacional para atrair novos investimentos, tanto quantitativa como qualitativamente, bem maior do que o encontrado no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Essa constatação tem gerado políticas, em nível nacional, com o objetivo de reduzir o gap entre as regiões, no que se refere à expansão da pós-graduação. Uma das medidas foi a criação de um fundo setorial pela Capes, que destina 30% dos seus recursos para as políticas científicas e de pós-graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Como forma de apresentar alguns dados indicativos das assimetrias regionais, foram considerados os seguintes indicadores: a distribuição dos programas por regiões geográficas e categorias administrativas; a classificação dos programas de pós-graduação em Educação de acordo com os estratos definidos pela Capes; e a relação entre o número de matrícula e a quantidade de bolsas concedidas na pós-graduação.

13

Tabela 2

Número de programas de pós-graduação em Educação por região geográfica e categoria administrativa – Brasil (2010-2016)

Região	Categoria administrativa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2010-2016 $\Delta$ %
Norte	Privado	-	-	-	-	-	-	-	-
	Federal	3	3	4	4	8	8	9	200%
	Estadual	1	1	1	1	2	2	2	100%

Tabela 2

Número de programas de pós-graduação em Educação por região geográfica e categoria administrativa – Brasil (2010-2016) (continuação)

Região	Categoria administrativa	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2010-2016
Nordeste	Privado	1	1	1	1	1	1	1	-
	Federal	9	11	11	14	15	16	18	<b>100%</b>
	Estadual	2	6	6	10	12	13	13	<b>550%</b>
Centro-Oeste	Privado	3	3	3	3	3	3	3	-
	Federal	7	9	9	10	10	10	10	<b>42,9%</b>
	Estadual	1	2	2	3	3	3	3	<b>200%</b>
Sul	Privado	15	17	18	19	20	20	20	<b>33,3%</b>
	Federal	6	6	9	11	11	13	13	<b>116,7%</b>
	Estadual	5	5	7	7	7	7	7	<b>60%</b>
	Municipal	1	1	1	1	1	1	2	<b>100%</b>
Sudeste	Privado	19	19	20	22	23	24	26	<b>77,8%</b>
	Federal	15	17	18	23	25	26	26	<b>73,3%</b>
	Estadual	10	11	11	13	13	15	15	<b>50%</b>
	Municipal	-	-	-	-	1	1	2	<b>100%</b>

Fonte: GeoCapes (2010-2016) – Elaboração das autoras.

Como se pode observar na Tabela 2, a região Norte não possuía, até o ano de 2010, programas de pós-graduação em Educação (PPGE) no âmbito da administração privada nem municipal. Os seus programas de pós-graduação estavam restritos às esferas federal e estadual. Na rede federal, a região Norte passou de 3 (três) PPGEs no ano de 2010 para 9 (nove) no ano de 2016, o que significou um aumento de 200%. Já na esfera estadual, o crescimento foi quase inexpressivo, fato que pode ser justificado pela própria legislação, que coloca a educação superior como sendo competência prioritária da União, ficando facultativa aos estados e municípios.

A inexistência de PPGEs em âmbito privado pode ser justificada pelas precárias condições socioeconômicas da região, que não favorecem o desenvolvimento do setor educacional como serviço. Para reduzir essa diferença entre as regiões, o PNPG (2010-2020) elenca uma série de programas com o



objetivo de desenvolver o sistema de pós-graduação, entre eles, o programa Acelera Amazônia; o DINTER Novas Fronteiras; o Programa de Formação Doutoral Docente (PRODOUTORAL); e o PROCAD Novas Fronteiras (BRASIL/CAPES, 2011).

A região Nordeste concentra 32 (trinta e dois) programas de pós-graduação, perdendo apenas para as regiões Sul e Sudeste, o que a configura como um polo de formação pós-graduada em Educação. Outro fator que pode ser considerado relevante é o surgimento da pós-graduação na rede privada desde o ano de 2010, quando se iniciou o estudo, posto que esse fator pode ser entendido como sinal de um maior desenvolvimento econômico e social na região, mostrando que a iniciativa privada encontra demanda para esse nível de educação.

Registra-se, ainda, na região Nordeste uma maior participação da esfera estadual na oferta da pós-graduação em Educação, que no período analisado cresceu 550%, passando de 2 (dois) para 13 (treze) programas. A esfera federal também teve crescimento significativo: de 9 (nove) PPGEs no ano de 2010, aumentou para 18 (dezoito) no ano de 2016, um crescimento da ordem de 100%. Porém, assim como ocorre na região Norte, não se constata a criação de qualquer PPGE municipal na região, fato que pode ser atribuído aos poucos recursos recebidos pelo município para a educação e ao entendimento de que esse nível de educação não é da sua competência enquanto ente federativo.

Na região Centro-Oeste, a iniciativa privada se destaca, com a presença de 3 (três) programas em todo o período de análise. No âmbito público, não se observa a presença de PPGEs municipais, tendência já apresentada em outras regiões (NE e N). Constatam-se 3 (três) programas na esfera estadual, evidenciando que houve evolução de 200%, e 10 (dez) programas estão administrativamente subordinados à União, em um crescimento de 42,9%.

As regiões Sul e Sudeste concentram o maior número de PPGEs entre os anos de 2010 e 2016, justificado pela presença de uma educação superior mais consolidada historicamente e de um maior desenvolvimento econômico de ambas as regiões. É também nessas regiões onde se concentram as universidades mais bem ranqueadas do Brasil, de acordo com o *Academic Ranking of World Universities* (2018). São elas: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade de Campinas (UNICAMP); e Universidade de Minas Gerais (UFMG). Observa-se que na região Sul há uma maior concentração de PPGes administrativamente ligados à esfera privada, com 20 (vinte) programas, enquanto na esfera federal esse número caiu para 13 (treze) no ano de 2016.

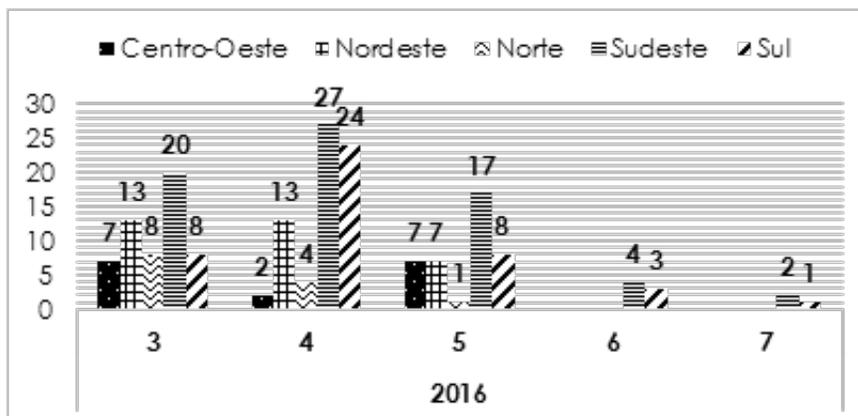
É na região Sudeste onde se concentra o maior número de PPGes em educação do Brasil, em todas as esferas. No setor privado, o número de PPGes cresceu 77,8%, a rede federal cresceu 73,3% e a rede estadual cresceu 50,0% no período de 2010 a 2016. Os PPGes na administração municipal somente começaram a surgir na região Sudeste no ano de 2014 (um programa), apresentando um número de 2 (dois) programas no ano de 2016, o que significa 100% de aumento.

Isso posto, o que se pode concluir é que a expansão da pós-graduação em Educação no Brasil não ocorre de forma homogênea. Nas regiões consideradas mais frágeis economicamente, incluindo o Nordeste, a expansão se dá prioritariamente no âmbito público, ficando a depender em grande parte dos incentivos, especialmente federais, para que possa realizar suas atividades de pesquisa, embora já haja um indicativo de que os estados subnacionais vêm aumentando a sua participação na oferta desse nível educacional.

Outro indicador que aparece como reflexo das assimetrias regionais é a classificação dos programas de pós-graduação em Educação de acordo com os estratos definidos pela Capes. Toma-se como referência para análise o resultado da avaliação quadrienal (2013-2016), pois nos permite analisar a classificação desses programas no Gráfico 2.



**Gráfico 2**  
Número de programas de pós-graduação em Educação por região geográfica e conceito Capes – Brasil (2016)



Fonte: GeoCapes (2016) – Elaboração das autoras.

De acordo com o Gráfico 2, pode-se verificar a inexistência de programas de pós-graduação em Educação com conceitos 6 e 7 nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os programas no estrato 5, considerados com potencial para desenvolver-se internacionalmente, seja pela cooperação internacional, seja pela inserção internacional, estão concentrados predominantemente na região Sudeste, com 17 programas, e depois na região Sul, com 8. As duas regiões somam 25 programas nesse estrato, já as outras 3 regiões somam juntas 15 programas nesse estrato, o que confirma a inexistência de uma política mais efetiva e redistributiva da pós-graduação brasileira.

As políticas implementadas pela Capes privilegiando a região Norte, por meio de editais específicos, contribuíram para a melhoria da pós-graduação na região, o que pode ser constatado com o aumento de programas no estrato 4 (quatro) bem como 1 (um) programa no estrato 5. Além disso, observa-se uma expansão no número de novos programas, uma vez que no ano de 2016 a região passa a ter 8 (oito) programas de educação no estrato 3, o que significa o dobro do que tinha em 2013.

Em relação à região Nordeste, constata-se que a maioria da sua pós-graduação se concentra no estrato 4, sendo 13 (treze) programas. Os programas no estrato 5 cresceram de 1 (um) para 7 (sete), sendo 6 (seis) deles

da esfera pública e 1 (um) na esfera privada, com um número significativo (13) de programas no estrato 3. Esses dados permitem inferir que há na região um movimento que abarca dois processos: um de expansão/estagnação dos programas no estrato 3, onde estão concentrados os programas recém-criados e os programas que não conseguem evoluir na avaliação; e outro de fortalecimento da pesquisa em Educação, demonstrado pelo crescimento do número de PPGEs com conceito 5, associado ao significativo número de programas no estrato 4, com potencial para mudar de estrato na próxima avaliação (2017-2020).

No que concerne às regiões Sul e Sudeste, identifica-se um movimento de fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, demonstrado pelo crescimento no número de programas de estrato 5. Observa-se, ainda, a existência de programas nos estratos 6 e 7, considerados programas diferenciados qualitativamente quanto a suas relações com a comunidade científica internacional. É possível verificar que existe um forte movimento de expansão da área, pelo significativo número de programas nos estratos 3 e 4, o que indica que no futuro há uma tendência de que esses programas mudem de estrato, tornando a distância com as demais regiões cada vez maiores, dessa forma aumentando as assimetrias regionais.

Os dados observáveis no Gráfico 2 demonstram, de maneira geral, que a pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil tem crescido, no entanto, é o movimento de consolidação da área que tem se sobressaído quando tomamos como referência os programas de acordo com estratos estabelecidos pela Capes. Fica evidente que a área tem se dedicado a atender as exigências da Capes que são colocadas como parâmetros de qualidade institucional. Tal assertiva encontra embasamento no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020), que coloca como um de seus grandes objetivos um sistema de pós-graduação pautado em centros (parques) de excelência em âmbitos nacional e internacional (BRASIL, 2010).

Em relação ao fomento à pós-graduação no Brasil, a Tabela 3 mostra o número de matrícula e sua relação com o número de bolsas concedidas no período de 2013 a 2016, em cada uma das regiões do país.



**Tabela 3**  
Número de matrículas e de bolsas de Mestrado e Doutorado concedidas pela Capes nos anos de 2013 e 2016 por região geográfica

Regiões	Matrícula	Nº de Bolsas concedidas	
		2013- 2016	%
<b>Norte</b>	1.953	560	28,7
<b>Nordeste</b>	10.292	2.133	20,7
<b>Centro-oeste</b>	4.482	935	20,9
<b>Sudeste</b>	26.015	5.417	20,8
<b>Sul</b>	13.042	3.518	27,0
<b>TOTAL</b>	55.784	12.563	22,5

Fonte: GeoCapes (2013-2016) – Elaboração das autoras.

De acordo com os dados da Tabela 3, existiam no Brasil 55.784 (cinquenta e cinco mil setecentos e oitenta e quatro) alunos matriculados na pós-graduação e apenas 12.563 (doze mil quinhentos e sessenta e três) bolsas foram concedidas (22,5%) no período analisado, o que demonstra o caráter elitista desse nível de educação, visto que a maioria da população do país não tem condições de realizar um curso dessa natureza sem subsídios do governo. A região Sudeste foi a que concentrou o maior número de matrículas de pós-graduação em Educação entre as regiões, com 26.015 (vinte e seis mil e quinze) entre os anos de 2013 e 2016, e recebeu 5.417 (cinco mil quatrocentos e dezessete) das bolsas concedidas (20,8%). Em segundo lugar, encontra-se a região Sul, com 13.042 (treze mil e quarenta e duas) matrículas no mesmo período. Apesar de ser uma região pequena, uma vez que corresponde a apenas 3 (três) estados, foi favorecida com 27,0% das bolsas concedidas pela Capes no período, percentual abaixo apenas da região Norte.

Dentre as demais regiões, o Nordeste se sobressai e fica na terceira posição com 10.292 (dez mil duzentos e noventa e duas) matrículas e 2.133 (duas mil cento e trinta e três) bolsas, o equivalente a 20,7% das bolsas concedidas. O Centro-Oeste foi responsável por 4.482 (quatro mil quatrocentos e oitenta e duas) matrículas e recebeu 935 (20,9%). Já a região Norte, com

1.953 (mil novecentos e cinquenta e três) matrículas, recebeu 28,7% das bolsas concedidas no período.

Pelos dados da Tabela 3, é possível constatar que a região Norte, embora tenha um número menor de matrículas, percentualmente é a que mais se beneficiou do fomento da Capes, pois 28,7% dos seus alunos de pós-graduação em Educação foram subsidiados pelas bolsas de fomento da agência no período de 2013 a 2016.

Essa distribuição mostra indícios de que há no país uma política de redução das assimetrias, embora de forma muito tímida. Em busca de reduzir as assimetrias, a Capes implementa uma política voltada para as regiões mais fragilizadas economicamente, ao mesmo tempo que registra um movimento de desaceleração do fomento para as regiões mais desenvolvidas economicamente. Se essa tendência perdurar ao longo dos anos, é possível que se registre um maior equilíbrio entre as regiões. Esse cenário demonstra que as agências de fomento têm levado em consideração as diretrizes de planejamento nacional e as orientações para combater as assimetrias regionais, embora seja essa uma ação ainda bastante tímida.

## 20

## Considerações finais

A pós-graduação no Brasil tem apresentado um grande crescimento nos últimos anos e sua qualidade tornou-se motivo de preocupação das políticas educacionais, que passaram a considerar a educação como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento nacional articulada às políticas de C&T, as quais têm por base a tríade Ciência, Tecnologia e Inovação como elementos-chave para a ampliação das capacidades produtivas do mercado brasileiro.

A política de pós-graduação em um contexto neoliberal e de uma gestão gerencial tem sido pautada na promoção de editais que estimulam a concorrência de instituições e áreas do conhecimento. Essa política iniciou-se no ano de 2005, com o PNPG (2005-2010), tendo sido aperfeiçoada pelo PNPG (2011-2010), os quais demonstram ter como base teórica uma estreita relação com as diretrizes disseminadas pelo MCT (2001/2010).

Nesse cenário, a expansão da pós-graduação tornou-se inevitável e a avaliação desenvolvida pela Capes condição indispensável para adequar



os programas aos seus critérios de qualidade, de modo que a expansão foi assim articulada à avaliação e ao cumprimento de suas exigências. Isso posto, os estados e as regiões tiveram as suas matrículas expandidas em diferentes cursos e modalidades e fomento da pós-graduação. É bem verdade que as condições de desenvolvimento desse nível de educação não são as mesmas em todos os estados da federação.

Os programas de Educação da região Nordeste têm tido grandes dificuldades em acompanhar as exigências de avaliação proposta pela Capes para os programas 6 e 7, visto a inexistência desses programas na região. Embora haja avanços educacionais na região Nordeste, no que concerne à pós-graduação, constata-se uma expansão que a deixa em uma posição de destaque apenas em relação às regiões Norte e Centro-Oeste. As políticas focalizadas para a redução das assimetrias regionais implementadas pela Capes podem ter contribuído para esse quadro, mas ainda há muito o que se avançar quando se pensa em igualdade.

A expansão da pós-graduação na região Nordeste acompanha a tendência nacional, isto é, privilegia os mestrados profissionais e os modelos de cursos voltados para o consumo da pesquisa e da aplicabilidade ao mercado de trabalho. A permanência da região com grande número de programas 3 e 4 em Educação que não conseguem evoluir na avaliação quadrienal da Capes mostra a necessidade de que a agência implemente políticas mais democráticas voltadas para as especificidades regionais, possibilitando que os programas se consolidem dentro das suas especificidades. As exigências da Capes no processo avaliativo obrigam os programas a se adequarem às suas normas, mesmo em situações adversas, fragilizando a maioria dos programas da região.

21

## Referências

AACADEMIC Ranking of World Universities – **ARWU**. 2018. Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la Educación Terciaria. Washington: Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/287031468168578947/construir-sociedades-del-conocimiento-nuevos-desafios-para-la-educacion-terciaria>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D2026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm). Acesso: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm). Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005**. Dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2010-2024)**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005-2010)**. Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020)**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES** – Sistema de Informações Georreferenciadas, dados de 2010 a 2016. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Educação**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6978610). Acesso em: 14 jan. 2021.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Meta 13 - Titulação de professores da educação superior. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa Gouveia; ARAÚJO, Heleno Araújo. (org.). **Caderno de Avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília: Anpae, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A pós-graduação brasileira e seu sistema de avaliação**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. São Paulo. Mercado de Letras, 2010.

HADDAD, Paulo Roberto. **Para onde vão os investimentos**. Gazeta Mercantil, São Paulo, 16-18 fev. 1996.

HORTA, José Silvério; MORAES, Maria Célia. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, dez. 2005.

LUSTOSA, Maria Cecília Junqueira; APOLINÁRIO, Valdênia; SILVA, Maria Lussieu da. Arranjos produtivos locais como política de inclusão produtiva no Nordeste brasileiro. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 39, n. 134, p. 77-93. 2018.

MENEGHEL, Stela Maria; LAMAR, Adolfo Ramos. **Avaliação como construção social**: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 6, n. 4, p. 17-26, out./dez. 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 71-87, dez. 2006.

PAIVA, Flavia Melville; BRITO, Silvia Helena Andrade. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 493-512, out. 2019.

SALMI, Jamil. **El desafio de crear universidades de rango mundial**. Colômbia: Mayol, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, abr. 2006.

Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Universitas/Br

Grupo de Política de Educação Superior da UFRN/CNPq

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-6740-6257>

E-mail: aldacaastro01@hotmail.com

24

Dra. Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN

Grupo de Pesquisa Universitas/Br

Grupo de Política de Educação Superior da UFRN/CNPq

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9434-2236>

E-mail: larissamfernandes@hotmail.com

Recebido 28 abr. 2021

Aceito 22 jun. 2021