

O PAPEL DOS EGRESSOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E ESPANHA

THIAGO LUIZ DE OLIVEIRA CABRAL

Universidade Federal de Santa Catarina

Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária - INPEAU

thiago.cabral@ufsc.br

FERNANDA CRISTINA DA SILVA

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

fernanda.silva@ifsc.edu.br

ENIO SNOELJER

Universidade Federal de Santa Catarina

Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária - INPEAU

enio.snoeijer@ufsc.br

ANDRESSA SASAKI VASQUES PACHECO

Universidade Federal de Santa Catarina

Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária - INPEAU

andressa.pacheco@ufsc.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo estabelecer uma análise comparativa entre os processos de avaliação da pós-graduação no Brasil e na Espanha e o papel dos egressos nessa avaliação. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa básica, descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando como técnica de coleta de dados um questionário aplicado junto à IES espanholas, além de bibliografias e documentos no que se refere ao processo de avaliação dos PPGs brasileiros. Como principais conclusões, destaca-se o fato de que os egressos são considerados em critérios e indicadores da avaliação da pós-graduação em ambos os sistemas educacionais do países analisados, ainda que haja diferenças sutis na operacionalização da avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil e na Espanha.

Palavras-chave: Egressos. Pós-Graduação. Avaliação. Brasil. Espanha.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, no que se refere ao contexto ocidental, a educação superior teve sua origem na Itália, no final do século XI, com seu epicentro na Universidade de Bolonha, em 1088. Posteriormente, as universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a assumir um papel importante na criação do espaço de ensino superior europeu (BORGES, 2013).

No contexto de expansão do ensino superior na Europa, ocorreu em 1999 a assinatura da Declaração de Bolonha, com o objetivo de promover “a empregabilidade e competitividade internacional do sistema europeu” de ensino (LEITE; RAMOS, 2015). Para tanto, essa Declaração trouxe algumas possibilidades aos países signatários, quais foram: adotar um sistema de graus que permita comparação; adotar um sistema com base em 2 ciclos (graduação e pós-graduação); estabelecer um sistema de créditos (*European Credit Transfer (and Accumulation) System - ECTS*) permitindo a mobilidade educacional; promover a mobilidade internacional permitindo acesso e oportunidades a discentes, docentes, pesquisadores e pessoal técnico-administrativo; promover a cooperação da avaliação da qualidade na Europa; e fomentar o desenvolvimento curricular e a cooperação interinstitucional (DIAS SOBRINHO, 2007).

Já no que se refere à educação superior no Brasil, em 1808 foi instituída a primeira escola superior, por D. João VI, no estado da Bahia, intitulada Escola de Cirurgia e Anatomia (atualmente a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia - UFBA) e, desde então, outras escolas e cursos foram criados (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021). A primeira universidade foi criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, seguida da Universidade do Distrito Federal em 1935 e a Universidade de São Paulo em 1938 (FÜHR, 2022), instituições estas precursoras de um processo de expansão universitária no país.

Diante da expansão do ensino superior no mundo, cujos primórdios datam o século XI, os países, a partir dos anos de 1960, passaram a monitorar e avaliar a ciência (GHENO, 2019), buscando a qualidade do ensino superior. Por meio de sistemas de avaliação, também tem-se como preocupação o acompanhamento dos alunos e sua aprendizagem, tema demonstrado em uma variedade de estudos que destacam como a avaliação e a aprendizagem podem ser conectadas (PEREIRA; FLORES; NIKLASSON, 2016).

No Brasil, cujo processo ocorreu de maneira tardia se comparado à Europa, a avaliação da educação superior pode ser percebida de duas formas. No que concerne ao nível de graduação, deu-se por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004, para avaliar os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes (BRASIL, 2004). No que tange à pós-graduação, o governo brasileiro concebeu, em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é avaliar, acompanhar, fomentar cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (CAPES, 2023a).

Entre os quesitos avaliados pela CAPES, os egressos, ou alunos formados, tornaram-se um ponto relevante, uma vez que essa Coordenação leva em consideração no processo avaliativo, entre outros critérios, o “acompanhamento de egressos”, informação concedida pelos programas nos relatórios anuais das avaliações quadrienais (CABRAL et al., 2022). Desse modo, tornou-se necessário manter o contato com os egressos, uma vez que eles fornecem informações importantes às IES, pois, na qualidade de formados, podem avaliar a formação recebida e as oportunidades de crescimento profissional que ela oferece (OLIVEIRA, 2021), muito embora o acompanhamento dos egressos tenha permanecido em atraso nas pautas da gestão universitária das IES brasileiras, situação atrelada ao processo tardio de criação das IES nesse país (SIMON; PACHECO, 2017).

Visto que há diferenças históricas, legais e culturais entre o Brasil e os países da Europa, sobretudo os pertencentes ao Tratado de Bolonha, aqui neste estudo tendo a Espanha como representante, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: em quais aspectos o processo de avaliação aplicado no Brasil e na Espanha se assemelham e se distanciam? Isto posto, esse trabalho tem como objetivo estabelecer uma análise comparativa entre os processos de avaliação da pós-graduação no Brasil e na Espanha e o papel dos egressos nessa avaliação.

Esta pesquisa se torna relevante uma vez que não foram encontrados estudos científicos que forneçam tal comparativo. Ademais, entende-se que investigações a respeito do tema “egressos” representam avanços no campo científico, além de ser de interesse das IES, uma vez que as atividades de uma universidade (ensino, pesquisa e extensão) não se encerram com o término da vivência do acadêmico na instituição, o que pode ser observado no sistema avaliativo brasileiro por intermédio da CAPES.

O artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: a introdução ora apresentada, que dispõe da contextualização da temática, pergunta de pesquisa, objetivo e justificativa; a fundamentação teórica; os procedimentos metodológicos; a apresentação e discussão dos resultados; as considerações finais; e as referências utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A avaliação do ensino superior representa uma etapa fundamental na análise da qualidade do ensino oferecido por uma IES, por sistemas de ensino nacionais e por programas de graduação e pós-graduação em várias áreas de conhecimento e em diversas nações (OLIVEIRA et al., 2022). A qualidade, como um conceito abstrato, significa algo que atenda a características específicas para alcance do que se almeja. No entanto, é um julgamento subjetivo difícil de generalizar por meio de uma definição do que se considera um serviço de qualidade, pois depende de uma apreciação pessoal (subjetiva) e do que ele representa (GUERRA; LEITE, 2022).

Os sistemas de avaliação do ensino superior são aplicados de maneiras diferentes nos países, cada qual com uma finalidade específica. Na Europa, segundo Vasconcelos et al. (2012), os ministros da educação do Reino Unido, França, Itália e Alemanha assinaram uma declaração em Paris em 1998 (Declaração da Sorbonne, 1998). No ano seguinte, os ministros de 19 países europeus assinaram a Declaração de Bolonha, com o intuito de construir um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, atraente e, principalmente, competitivo. O Processo de Bolonha, que representou um marco importante à reforma das instituições de ensino europeu, teve como objetivo principal a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior que permitisse a internacionalização das IES, facilitasse a mobilidade da comunidade acadêmica (discentes e docentes), promovesse a empregabilidade aos cidadãos europeus e contribuísse com o crescimento econômico e social da Europa (MORGADO, 2009).

Dessa declaração, surgiu, em 2010, o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), o qual encorajou outras nações a desenvolverem sistemas de ensino superior que garantissem a qualidade dos cursos e sua avaliação. O EEES definiu, ainda, o reconhecimento dos cursos oferecidos em diferentes países europeus, além de garantir a compatibilidade dos sistemas de ensino superior e permitir a transferência de estudantes dentro do Espaço (GUERRA; LEITE, 2022).

No Brasil, o processo avaliativo teve dois momentos distintos, considerando o nível de graduação e pós-graduação. No que se refere à graduação, teve início, de fato, em 1980, por meio do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Porém, o sistema evoluiu com a criação, em 2004, do Sistema SINAES (ARAÚJO; OLIVEIRA DIAS,

2021), formado por 3 elementos principais: avaliação da IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos discentes. Como resultado do SINAES é realizada “a descrição do curso, com suas dificuldades e potencialidades, numa perspectiva histórica, situando-o nos contornos sociais, políticos e econômicos do Estado e do País” (OLIVEIRA; ZORZI; PIOVEZAN, 2020, p. 3).

Em relação à pós-graduação, a fim de assegurar a qualidade dos estudos pós-graduados no país, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) realiza, dentre suas principais funções, a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2023b), contemplando os cursos de mestrado e doutorado, assunto tema central deste artigo e que será aprofundado na sequência.

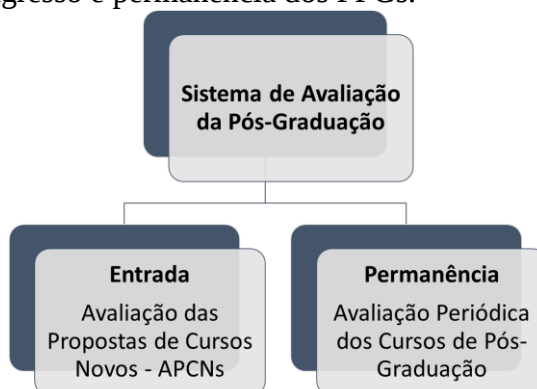
2.2 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

No que se refere à avaliação da pós-graduação, o governo brasileiro instituiu a Capes, uma fundação que se encontra vinculada ao Ministério da Educação (MEC) cuja missão trata da “expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)” (CAPES, 2023c, s.p.). Os programas de pós-graduação são diferenciados em *lato sensu* e *stricto sensu*: o primeiro trata dos cursos de especialização, incluindo cursos de aperfeiçoamento; já o segundo envolve os cursos de mestrado e doutorado, os quais são autorizados, reconhecidos e homologados pelo MEC e que devem ser solicitados ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com base na avaliação e recomendações da Capes (CAPES, 2023c).

O sistema de avaliação da CAPES, que é continuamente melhorado, auxilia a comunidade universitária a estabelecer um padrão acadêmico de excelência para os cursos de mestrado e doutorado nacionais. Os resultados da avaliação são utilizados como base na criação de políticas na área de pós-graduação, além de dimensionar as iniciativas de fomento, como bolsas de estudo, auxílios e apoios estudantis (CAPES, 2023d). Por intermédio desta avaliação, os Programas de Pós-Graduação (PPGs), os quais representam os motores do desenvolvimento científico e tecnológico do país, são avaliados pelo impacto causado, tanto no meio científico quanto à sociedade, e pela produtividade (GHENO, 2019).

O Sistema é utilizado tanto para a entrada de novos cursos quanto para a permanência daqueles cursos de pós-graduação já inseridos, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Processo de ingresso e permanência dos PPGs.



Fonte: Adaptado de CAPES (2023d).

Conforme a Figura 1, existem 2 processos avaliados pela Capes: a entrada, que representa a avaliação de novas propostas de cursos (APCNs); e a permanência dos cursos que já ingressaram, cuja avaliação é periódica. Ambos os processos têm como fundamentos o

reconhecimento e confiabilidade, baseados na qualidade garantida pela análise dos pares e por meio de padrões discutidos, além de serem atualizados pela comunidade acadêmico-científica periodicamente e alicerçados na transparência, ou seja, onde todas as decisões, ações e resultados são divulgados ao público em geral (CAPES, 2023d).

A avaliação da Capes ocorre, atualmente, de maneira quadrienal por meio da Plataforma Sucupira. Instituída em 30 de maio de 2012, a Plataforma Sucupira tornou-se o meio utilizado pelos PPGs para inserir as informações para atender aos quesitos avaliativos da Capes (CAPES, 2023e), os quais englobam 3 quesitos principais, conforme utilizados na avaliação quadrienal 2017-2020: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Cada uma desses quesitos possuem sub-quesitos e respectivos pesos na avaliação, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Proposta de quesitos e pesos avaliativos da CAPES utilizados na última avaliação quadrienal (2017-2020).

Quesitos Avaliados	Peso
Programa	
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	≥ 25%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa	≥ 25%
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	≥ 10%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	≥ 10%
Formação	
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa	≥ 15%
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	≥ 15%
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	≥ 10%
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	≥ 15%
2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	≥ 10%
Impacto na Sociedade	
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	≥ 10%
3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	≥ 10%
3.3. Internacionalização e visibilidade do programa.	≥ 10%

Fonte: Adaptado de CAPES (2019).

Com base nesses quesitos, é realizada a avaliação dos PPGs, os quais são classificados com notas que variam de 1 a 7: as notas 1 e 2 representam aquelas que não permitem o credenciamento do curso pela CAPES ou o descredenciamento dos cursos antes inseridos no sistema de avaliação; a nota 3 é a mínima necessária para que o programa seja credenciado e incluído no sistema de avaliação, onde os programas de notas 3, 4 e 5 são intitulados Programas de Apoio à Pós-Graduação (PROAP); já as notas 6 e 7 (nota máxima) indicam excelência internacional, cujos programas são denominados Programas de Excelência Acadêmica (PROEX) (MACCARI et al., 2014). Cabe salientar que as notas dos programas corresponde à soma das notas obtidas em cada item de avaliação que compõem os quesitos, mediante avaliação qualitativa, na qual se atribuem conceitos (MB - muito bom, B - bom, R - regular, F - fraco, I - insuficiente) que são convertidos em valores equivalentes (MB = 5, B = 4, R = 3, F = 2 e I = 1) (CAPES, 2021).

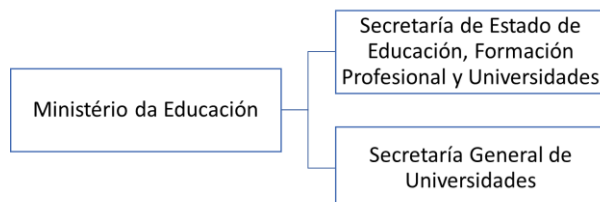
Diferente do Brasil, os sistemas de avaliação na Europa variam conforme os objetivos governamentais e as realidades de cada país. Na subseção seguinte será abordado o sistema de avaliação do ensino superior da Espanha, foco da presente pesquisa.

2.3 AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA PÓS-GRADUAÇÃO NA ESPANHA

O controle do ensino superior na Espanha tem características distintas de outros países da Área Europeia de Ensino Superior (RÍOS, 2015). Na Espanha, o controle do sistema educacional é feito pelo Ministério da Educação. Ainda segundo Ríos (2015), existem numerosos atores que exercem controle externo sobre as universidades espanholas. O governo nacional da Espanha controla as universidades por meio de ações legislativas e leis nacionais que se aplicam a todas as universidades do país. O rei nomeia atos legislativos e decretos reais. Na década mais recente, foram aprovadas várias resoluções parlamentares relativas ao ensino superior.

Assim como em outras nações europeias, há a existência do Ministério da Educação na Espanha, o qual tem responsabilidades específicas em relação ao sistema de ensino superior do país. Sob o Ministério da Educação existe uma Secretaria de Educação (Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades) e uma Secretaria Geral de Universidades (Secretaría General de Universidades). Cada uma dessas entidades têm seus respectivos dirigentes e responsabilidades específicas em relação às instituições de ensino superior. A Figura 2 apresenta essa configuração.

Figura 2 - Controle do Sistema de Ensino Superior na Espanha.



Fonte: Adaptado de Ríos (2015).

Alguns princípios norteiam essas administrações, quais sejam: a qualidade, a equidade de oportunidades, o mérito, a liberdade de ensino, a cooperação, a eficiência na distribuição

de recursos públicos, a transparência e a prestação de contas (SEBASTIÃO, 2019). Segundo Santos (2011), com a criação do I Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades em 1995, o sistema de ensino superior espanhol começou a usar sistematicamente os procedimentos de garantia da qualidade. Os objetivos incluíam incentivar a avaliação institucional, fornecer metodologias de avaliação que fossem compatíveis com os desenvolvimentos em curso na União Europeia e fornecer informações objetivas para ajudar os organismos relevantes a tomar decisões.

A lei de educação superior da Espanha é conhecida como *Ley Orgânica de Universidades* - LOU (ESPANHA, 2001). Em 2001, o rei da Espanha, Juan Carlos I, assinou esta lei nacional que regula o sistema universitário, passando a utilizar para a legislação a sigla LOU/2001. O II Plano, criado em 2001, impulsionou a criação de agências para realizar a avaliação das IES espanholas, por meio da Agência de Avaliação da Qualidade e Acreditação (ANECA). A ANECA foi criada em 19 de julho de 2002 “em conformidade com as disposições da LOU - é uma fundação do Estado que tem como objetivo garantir a qualidade externa do sistema universitário [...]” (UNESCO, 2015, p. 19). A LOU foi alterada em 2007 e tornou-se *Ley Orgânica de Universidades Modificada*, LOMLOU (ESPANHA, 2007).

A ANECA é o órgão responsável pela avaliação, certificação e acreditação do sistema universitário espanhol com o objetivo de sua melhoria contínua e adaptação ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) (ANECA, 2023a). Assim, a ANECA assume a responsabilidade pela garantia da qualidade do ensino, dos graus universitários, dos cursos, do pessoal docente e das instituições em geral, em conjunto com as Agências das Comunidades Autônomas. Os programas de avaliação da ANECA incluem avaliação de professores, avaliação de títulos e avaliação institucional (SEBASTIÃO, 2019). Compete à ANECA avaliar

[...] o ensino conducente à atribuição de graus universitários de carácter oficial e válidos em todo o território nacional; o mérito dos candidatos à docência universitária e aos docentes contratados; as atividades de ensino, investigação, transferência de conhecimentos e gestão do pessoal docente e investigador das Universidades e do pessoal investigador de carreira dos Organismos Públicos de Investigação; Instituições e centros universitários; Graus universitários estrangeiros mediante processos de homologação ou equivalência; Correspondência aos níveis do Quadro Espanhol de Qualificações para o Ensino Superior (*Spanish Qualifications Framework for Higher Education* - MECES) dos graus universitários nacionais anteriores ao RD 1393/2007 (ANECA 2023a, s.p., tradução nossa).

Dada a importância de dispor de informação fidedigna sobre os diversos aspectos da qualidade do sistema universitário espanhol à disposição dos estudantes, da comunidade universitária e da sociedade em geral, desde a sua criação a ANECA tem dedicado esforços para fornecer informações sobre este tema que possam contribuir para a reflexão dos diversos *stakeholders* e, além disso, para a melhoria da qualidade do sistema universitário (ANECA, 2023b, s.p.).

Além disso, a Espanha tem 17 Comunidades Autônomas, que têm poderes específicos sob a lei em relação às suas universidades locais. Os governos dessas comunidades autônomas também têm interesse no ensino superior, pois considerando que cada governo fornece financiamento para o ensino superior público, os governos regionais também têm autoridade sobre suas instituições e, por meio dos parlamentos regionais, promulgam leis relativas às universidades em sua área (RÍOS, 2015). Assim, as administrações regionais são responsáveis por administrar e financiar os centros educacionais em seus respectivos territórios.

Existem diferenças significativas entre as agências de acreditação na Espanha, as quais ocorrem com base em alguns fatores, como o número de instituições em cada região, o

financiamento fornecido pelos governos locais, as prioridades da região, o clima político, a localização e fatores culturais como o idioma.

Já a ANECA, por sua vez, difere em função do seu mandato nacional e das suas responsabilidades de coordenação do sistema nacional de garantia geral da qualidade (RÍOS, 2015). Ainda, segundo a autora, um dos fatores que impulsionou o estabelecimento de agências de credenciamento no país foi a crescente pressão por responsabilidade e a necessidade de métodos confiáveis para avaliar a qualidade do ensino superior. Para o surgimento e adoção de estruturas e padrões de qualidade, a legislação que instituiu uma agência nacional de acreditação e avaliação foi crucial.

Quando se trata da avaliação da pós-graduação, os trabalhos científicos demonstram que não há distinção entre este nível e a avaliação realizada no nível de graduação na Espanha. Isso ocorreu, principalmente, em função da Declaração de Bolonha (EHEA, 2023a), que dentre outras ações promoveu adoção de um sistema de ensino fundamentado em 2 ciclos, isto é, graduação e pós-graduação, e o estabelecimento de um sistema de créditos denominado ECTS, o qual permitiu a mobilidade educacional entre os países membros (hoje totalizam 49 nações) e o reconhecimento dos créditos cursados entre as instituições participantes. Desse modo, as IES desses países tiveram até 2010 para adequar a pós-graduação da seguinte forma: cursos de graduação, o 1º ciclo, com duração mínima de 3 anos (varia de 180 a 240 ECTS); cursos de mestrado, 2º ciclo com 1 ano de duração mínima (varia de 60 a 120 ECTS); e cursos de doutorado, 3º ciclo, (entre 180 e 240 ECTS) com duração mínima de 3 anos (EHEA, 2023b).

Em conjunto com esse processo foi formulado o Plano Nacional para Avaliação das Universidades (PNECU), cuja implementação ocorreu entre 1995 e 2001 e que apresentava como um dos objetivos principais a promoção da qualidade das universidades na Espanha (HORTALE; MORA, 2005). Ainda segundo os autores (2005, p. 13), “após seis anos de execução, haviam sido implantadas unidades de qualidade em quase todas as universidades e realizadas avaliações em universidades públicas e privadas, exceto naquelas recentemente criadas.” Além disso, o PNECU fez com que instituições que realizavam avaliações eventuais passassem a manter processos avaliativos com regularidade (HORTALE; MORA, 2005).

Assim, com base no PNECU, na LOU (2001) e na ANECA (2011), o governo espanhol demonstrou preocupação na avaliação do ensino superior em todos os níveis (graduação e pós-graduação), buscando a excelência na qualidade do ensino.

2.4 EGRESSOS NA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Inicialmente, faz-se relevante destacar que se entende por “egresso” o estudante efetivamente formado (CABRAL, 2021). A gestão de egressos é um tema de interesse aos gestores das IES, pois é por intermédio dos egressos (internacionalmente conhecidos como *alumni*) que os cursos são avaliados de maneira imparcial (ao contrário dos alunos que estão regularmente matriculados nos cursos), o que possibilita fornecer um *feedback* do processo de aprendizagem e da qualidade de formação ofertada pela Instituição (OLIVEIRA, 2021).

As trocas entre a formação teórica oferecida por uma parte e as experiências práticas vividas por outra compõem a relação entre IES e seus egressos, muito embora seja difícil manter contato com ex-alunos após a conclusão do curso. Essas informações repercutem, inclusive, nas agências avaliadoras das universidades, assim como acontece no Brasil por meio da CAPES (2023b).

Desse modo, considera-se a relevância de pesquisas sobre egressos, para que gestores institucionais compreendam a importância do acompanhamento, independentemente do nível de formação, uma vez que o compromisso das universidades não se encerra com a formação (CABRAL et al., 2022). Ainda segundo Cabral et al. (2022), além de representar um elo entre

a universidade e a sociedade, os egressos são para as instituições um elemento permanente de um processo de mudanças pessoais e sociais.

Em um estudo a respeito da proposição de diretrizes para a gestão do relacionamento com os egressos de um Programa de Pós-Graduação em Administração no Brasil, Cabral et al. (2022, p. 160) verificaram que a CAPES, fundação que realiza a avaliação dos PPGs no Brasil, aponta a relevância dos egressos no processo avaliativo.

As informações solicitadas pela Capes nos acompanhamentos anuais permitem identificar uma preocupação por parte do órgão avaliador com incoerências entre as propostas dos programas de pós-graduação e as competências que se pretende desenvolver nos egressos. Também fica claro que os programas devem dispor de um currículo que esteja embasado no perfil do egresso que se almeja, contemplando os conteúdos necessários para a formação na área de concentração do programa. Percebe-se, ainda, que a Capes busca identificar nas informações disponibilizadas pelos programas a contrapartida dos egressos para com a sociedade, com o avanço da ciência e com os programas de pós-graduação (CABRAL et al., 2022, p. 160).

Inclusive na ficha de avaliação da CAPES proposta para o quadriênio 2017-2020, os egressos são avaliados por intermédio dos subquestitos 2.1 intitulado “Qualidade da produção de discentes e egressos” (produção intelectual, relacionados aos discentes e/ou egressos e/ou outros que a área julgar necessário), 2.3 que trata do “Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida e 3.2 denominado “Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida” (pode-se solicitar aos coordenadores de pós-graduação os exemplos mais significativos de inserção dos egressos) (CAPES, 2019). Assim, o governo brasileiro considera o egresso como sujeito relevante na qualidade da pós-graduação do país.

De maneira global, conforme cita Romero (2004, p. 319, tradução nossa), “dentre todos os coletivos que se solicita informação para se proceder a avaliação dos distintos aspectos dos programas, o mais citado na literatura é, sem dúvida alguma, o egresso”. Ou seja, a relevância dos alunos formados no que tange à avaliação dos programas não se configura apenas no contexto nacional, mas é ponto comum nos mais diversos sistemas de ensino a nível mundial.

Findada a seção de fundamentação teórica, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sobre a caracterização metodológica, esta pesquisa se classifica como de natureza básica, abordagem qualitativa e objetivo descritivo, uma vez que pretende realizar uma investigação detalhada, por meio de interpretação e análise das informações, sobre um tema (MARCONI; LAKATOS, 2010), por meio da descrição das características de uma população ou um fenômeno (SILVA, MENEZES, 2005). Desse modo, o presente estudo pretendeu analisar as informações obtidas para se compreender a dinâmica de funcionamento da avaliação dos PPGs no Brasil e na Espanha e como os egressos participam deste processo.

A respeito das técnicas de coleta de dados, obteve-se dados por intermédio de questionário (primários) e levantamento bibliográfico e documental (secundários). Para o levantamento bibliográfico na base de dados Google Scholar utilizando as palavras-chave “Gestão de Egressos”, “Avaliação do Ensino Superior no Brasil”, “Avaliação do Ensino Superior na Espanha”, “Avaliação da Pós-Graduação no Brasil” e “Avaliação da Pós-Graduação na Espanha”, chegou-se ao conjunto de conhecimento teórico abordado neste estudo.

A respeito dos dados primários, que representam aqueles coletados quando não há outras fontes disponíveis e devem ser compilados pelo autor por meio de documentos, cartas, fotografias e outros materiais (MARKONI; LAKATOS, 2009), foram obtidos por meio de questionário respondido por representantes que atuavam à época da pesquisa no setor responsável pela avaliação e qualidade institucional de duas IES de Madrid, as quais foram identificadas como IMA e IMB. A aplicação do instrumento de coleta foi realizada no primeiro semestre de 2021, como atividade pertencente ao estágio de doutoramento sanduíche de um dos pesquisadores.

As perguntas do questionário tiveram como objetivo verificar questões que tratam da avaliação dos PPGs, tais como: processo de avaliação; qualidade; renovação de acreditação; contato com os egressos e impacto destes na avaliação; e os indicadores utilizados pelos PPGs relativos à gestão dos egressos. O Quadro 2 apresenta o roteiro de perguntas do questionário.

Quadro 2 - Roteiro de perguntas do questionário enviado a duas IES da Espanha.

Questão	Texto
1	¿Cuál es la agencia que realiza la evaluación de los programas de posgrado de la institución (o las agencias) ?
2	Comente cómo se lleva a cabo la evaluación en cada nivel de posgrado (especialización, maestría y doctorado)
3	¿ Cómo se mide la calidad de los programas (un concepto, un grado, una escala, etc.) y dónde se puede consultar esa información ?
4	¿ O qué puede llevar a no renovación de la acreditación del posgrado ? ¿ Cuáles son las consecuencias deso para la Institución ?
5	¿ Cómo el resultado de la evaluación ayuda en la mejoría de los programas ?
6	¿Cuál es el papel e el impacto de los estudiantes egresados en la evaluación de los programas de posgrado ?
7	¿ Cómo los programas posgrado hacen para mantener contacto con sus egresados ?
8	¿ Cuáles los indicadores utilizados por los programas para la gestión de los egresados (ejemplo: empleabilidad, publicaciones, aplicación de los resultados de las tesis, etc) ?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados obtidos por intermédio do questionário foram analisados por meio da análise interpretativista que, segundo Triviños (2012), trata da triangulação entre os dados obtidos, a fundamentação teórica e a experiência dos investigadores, o que resultou na compreensão do objetivo proposto nesta investigação, qual seja, a análise comparativa entre os processos de avaliação da pós-graduação no Brasil e na Espanha e o papel dos egressos nessa avaliação.

Na sequência são apresentados os resultados obtidos e as discussões com base no arcabouço teórico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no questionário aplicado às IES IMA e IMB, a primeira pergunta tratou de verificar a(s) agência(s) que realiza(m) a avaliação dos PPGs na instituição. Tanto IMA quanto IMB informaram que se trata da Fundación para el Conocimiento Madri+d, sendo esta a agência designada para a avaliação do sistema universitário da Comunidade de Madri

(RÍOS, 2015). Enquanto isso, no que se refere à realidade brasileira, há apenas uma entidade responsável pela avaliação em todo o território nacional, a qual contempla diferentes áreas que efetuem a avaliação dos programas.

A questão seguinte buscou verificar como ocorre a avaliação em cada nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). IMA comentou que, de acordo com a legislação vigente, os cursos de mestrado e doutorado precisam renovar seu credenciamento em 4 anos para mestrado e até 6 anos para doutorado, a partir da data de sua verificação pelo Conselho de Universidades ou a partir da data de seu último credenciamento. Além disso, para manter a sua acreditação como títulos oficiais, os títulos devem obter um relatório de acreditação favorável, conforme o procedimento estabelecido no Real Decreto 1393/2007, que regula a organização dos ensinos oficiais, alterado pelo RD 861/2010.

Nesse sentido, observa-se que o horizonte temporal relativo à avaliação dos cursos de pós-graduação é semelhante ao realizado no Brasil, que, no entanto, adota uma avaliação quadrienal para ambos os níveis (mestrado e doutorado).

Quanto à renovação de acreditação de títulos e programas oficiais, de acordo com a IMA, encontra-se organizado em 3 fases: informe de autoavaliação (IA), onde a universidade descreve e avalia a situação do título ou programa de doutorado em relação aos critérios e diretrizes estabelecidos; visita externa, onde um grupo de avaliadores externos analisa o relatório de autoavaliação juntamente a toda a informação disponível e visita ao(s) centro(s) onde o título é ministrado para comparar a informação recolhida, realizar diferentes audiências com os principais grupos de interesse, visita às instalações e emissão de parecer fundamentado sobre os critérios e orientações de avaliação (resulta no Informe de Visita Externa - IVE); e a avaliação final, quando a Comissão de Avaliação e Credenciamento da Fundação avalia o IA e o IVE para emitir um parecer favorável ou indicar os aspetos que devem necessariamente ser modificados para obter um parecer favorável. A universidade poderá recorrer da decisão, quando então o Comité emitirá um Informe Final (IF).

Já IMB respondeu, sem detalhes, que a avaliação ocorre por meio de diferentes processos: verificação, monitoramento e renovação da acreditação.

Em relação às fases da avaliação, nota-se que a visitação por parte do grupo de avaliadores à infraestrutura utilizada pelo curso é prevista no cenário da avaliação espanhola, como uma espécie de averiguação daquilo que fora descrito na fase de autoavaliação. Já na avaliação empreendida pela Capes, o mesmo não ocorre, baseando-se nas informações registradas pelos programas de pós-graduação na Plataforma Sucupira (CAPES, 2023e).

Sobre a possibilidade de mensurar a qualidade dos PPGs e onde é possível consultar essas informações, IMA informou que o processo de avaliação encontra-se fundamentado em 3 elementos principais: gestão, recursos e resultados. Esses elementos são compostos por critérios e diretrizes, os quais permitem apresentar os aspectos que serão levados em consideração ao avaliar a condição de um curso ou programa que, por fim, pode-se receber relatório favorável à renovação de sua acreditação.

Ainda sobre essa questão, IMA comentou que cada critério de acreditação é mensurado com base em 4 níveis: superado com excelência (excede os requisitos básicos); atingido (atinge os critérios completamente); atingido parcialmente (alcança critérios mínimos, porém alguns aspectos precisam ser melhorados); ou não atingido (não alcança os critérios mínimos).

Por sua vez, IMB informou sucintamente que a mensuração dos PPGs ocorre por meio de indicadores e de análises de acordo com o Processo de Bolonha.

Tal divisão do processo avaliativo em critérios e níveis de mensuração é similar ao aplicado pela Capes junto aos programas de pós-graduação brasileiros. A sistemática, em relação aos quesitos e itens, de forma geral, também é similar, passando pela estrutura, planejamento, recursos materiais e humanos; qualidade da formação e da produção; e pelos

resultados e impactos gerados pela formação (CAPES, 2019). No entanto, faz-se relevante considerar que o resultado da avaliação da Capes atribui notas aos programas de pós-graduação, enquanto no sistema espanhol o que se avalia são, efetivamente, os cursos. Ainda, nota-se que, no caso espanhol, não se verifica a atribuição de uma nota ao curso, ao que parece, dar-se mais relevância ao resultado do processo (reconhecimento ou não reconhecimento).

A respeito do que pode levar à não renovação do credenciamento de pós-graduação e quais as consequências disso à Instituição, IMA respondeu que o resultado desfavorável da avaliação ocorre quando 4 critérios recebem nota D (desfavorável). IMA ainda complementou informando que, caso o Relatório Provisório seja desfavorável, apresentará “aspectos que devem necessariamente ser modificados para se obter um parecer favorável”. Nesse sentido, a universidade deve apresentar, dentro do prazo indicado, um documento contendo um Plano de Melhorias. Encerrado o prazo para apresentação de alegações e/ou Plano de Melhorias, caberá à Comissão Plena de Avaliação e Credenciamento o exame dos referidos documentos e a emissão dos relatórios finais de renovação do credenciamento. No caso de se manter um parecer desfavorável e que tenha sido apresentado um Plano de Melhorias viável, passasse por acompanhamento especial do título. Recebido o relatório final, o Conselho de Universidades ditará a resolução correspondente. Se a resolução for desfavorável, o plano de estudos será declarado encerrado, devendo a universidade tomar as providências cabíveis para garantir os direitos acadêmicos dos alunos que cursam o referido grau. IMB comentou, por sua vez, que a não renovação leva à descontinuidade do título.

Verifica-se uma semelhança em relação aos programas brasileiros no que se refere ao fluxo processual, ainda que haja diferenças em relação à nomenclatura apresentada no contexto espanhol. No Brasil, o não credenciamento está atrelado à obtenção das notas 1 e 2 pela Capes, como destacado por Maccari et al. (2014), o que seria, comparativamente à realidade do sistema espanhol, a atribuição do conceito desfavorável. Em ambos os casos, há prazo para interpor recurso em relação ao parecer e, persistindo o entendimento desfavorável ao credenciamento, os títulos deixam de ser reconhecidos.

Quanto à verificação de como o resultado da avaliação auxilia no aprimoramento dos programas, IMA informou que quando prescrições ou recomendações são incluídas no Relatório Final da avaliação, o programa obtém informações relevantes para projetar melhorias. O próprio processo de elaboração do relatório de autoavaliação ajuda a conhecer os pontos fortes e fracos do programa e estimula a identificação de oportunidades de melhoria. IMB comentou que o resultado é uma melhoria contínua da titulação ofertada pela instituição. Observa-se que, de acordo com o exposto por IMA e IMB, o processo avaliativo do sistema universitário espanhol demonstra elementos favoráveis em relação ao objetivo de sua criação, ou seja, a melhoria contínua do sistema universitário e adaptação ao Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) (ANECA, 2023a).

Iniciando um segundo bloco de questões, tratando especificamente dos estudantes formados (Cabral, 2021) ou “egressos”, procurou-se investigar qual o papel e o impacto dos egressos na avaliação dos programas de pós-graduação. Segundo IMA, durante a visita externa, o painel de especialistas realiza uma audiência com a representação dos egressos do programa, onde eles têm a oportunidade de expressar sua opinião. Já a IMB informou que os egressos contribuem indicando os pontos fracos e as melhorias necessárias aos PPGs. Assim, nota-se a relevância da participação dos egressos no processo de avaliação dos cursos também no âmbito da pós-graduação espanhola, em conformidade com o que foi destacado por Romero (2004). Ressalta-se que os egressos também são elemento fundamental nas avaliações dos programas brasileiros de pós-graduação, e que, de fato, entende-se que os estudantes formados podem avaliar o impacto da formação recebida e propor melhorias

relativas tanto à infraestrutura da IES quanto ao processo formativo como um todo (CABRAL et al., 2022).

Na sequência, verificou-se como os programas de pós-graduação mantêm contato com seus egressos, com o intuito de se identificar quais as plataformas e mecanismos utilizados pelas instituições espanholas. IMA respondeu que não há uma única resposta para essa pergunta, pois cada programa implementa estratégias diferentes. Uma das ações mais comuns é contactar os graduados para realizar estudos de satisfação e colocação profissional. Já IMB informou que esse contato ocorre por intermédio do correio eletrônico. Constatou-se que os mecanismos utilizados tanto pelas instituições espanholas quanto pelas brasileiras são próprios das estratégias adotadas por cada programa ou curso, mas que, sobretudo, estão alinhadas com as informações que os programas precisam acompanhar e dispor para fins de credenciamento.

Por fim, no que tange aos indicadores utilizados pelos PPGs para a gestão dos egressos, segundo IMA, os indicadores diferem, dependendo se é um programa de mestrado ou doutorado. No caso do mestrado, o foco está, sobretudo, na satisfação e na empregabilidade. Já no caso do doutorado, o impacto da pesquisa também é analisado em termos de publicações, patentes, transferência para a indústria, entre outros. IMB citou alguns indicadores: taxa de abandono; taxa de graduação (Doutorado); taxa de mobilidade; número de teses; percentual de teses a tempo parcial; percentual de teses defendidas no formato “Publicações”; percentual de teses defendidas com menção “internacional”; percentual de teses defendidas com qualificação “*cum laude*”; percentual de Teses defendidas sob supervisão conjunta internacional; percentual de teses defendidas com menção “Industrial”; contribuições científicas resultantes da tese; satisfação dos doutorandos com o Programa de Doutorado; satisfação dos Graduados com o Programa de Doutorado; satisfação do PDI com o Programa de Doutorado; satisfação com Mobilidade; e taxa de Inserção Laboral. Além disso, são considerados indicadores de oferta e demanda.

Verificou-se, nesse sentido, que a pós-graduação espanhola e brasileira se baseiam em indicadores atrelados à gestão de egressos para assegurar a qualidade dos cursos oferecidos, com uma ressalva de que na sistemática brasileira, programas de mestrado e doutorado são avaliados com base nos mesmos itens, alterando-se apenas o peso dos itens em relação à modalidade (se acadêmica ou profissional) (CAPES, 2019). Embora a nomenclatura apresente algumas distinções, a essência do que se propõe é a mesma, ou seja, baseia-se na busca de dados referentes à repercussão da formação dos estudantes, mormente via monitoramento de egressos, para se evidenciar o impacto da formação (CABRAL, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo estabelecer uma análise comparativa entre os processos de avaliação da pós-graduação no Brasil e na Espanha e o papel dos egressos nessa avaliação.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa básica, descritiva, de abordagem qualitativa, utilizando como técnica de coleta de dados um questionário aplicado junto à IES espanholas, além de bibliografias e documentos no que se refere ao processo de avaliação dos PPGs brasileiros.

Como principal diferença entre o modelo avaliativo da Espanha e do Brasil, observou-se que, no caso do Brasil, a avaliação é realizada de maneira centralizada pela Capes, ao passo que, na Espanha, ainda que exista uma Agência Nacional responsável pelo processo de avaliação das IES, esta conta com Agências locais das Comunidades Autônomas que realizam as avaliações.

Além disso, é importante destacar o fato de que, no Brasil, a avaliação é conduzida por órgãos distintos entre os níveis de ensino da graduação e da pós-graduação. Já na Espanha, em função do sistema de ensino instituído nos países signatários do Tratado de Bolonha, não há uma separação em relação à avaliação destes níveis, realizando-se pelas agências responsáveis, de acordo com a Comunidade Autônoma inserida.

De forma geral, observou-se que no sistema universitário de ambos os países, o horizonte temporal; fluxo processual; critérios, níveis, quesitos de avaliação; e resultados, são semelhantes.

Por fim, ressalta-se que, ainda que existam diferenças no processo de avaliação, a contemplação de critérios e indicadores relacionados aos egressos estão presentes nos sistemas de ambos os países, sugerindo a importância desta temática para a avaliação da qualidade dos cursos de pós-graduação ofertados, tanto no Brasil quanto na Espanha.

Para estudos futuros, sugere-se aprofundar a análise a respeito da avaliação no contexto europeu e examinar, em documentação específica, os pesos relativos aos critérios de avaliação atinentes aos egressos no sistema universitário espanhol.

REFERÊNCIAS

- ANECA - National Agency for Quality Assessment and Accreditation. **The Agency**. 2023a. Disponível em: [https://www.aneca.es/en/aneca#:~:text=ANECA%20is%20the%20body%20responsible,Higher%20Education%20Area%20\(EHEA\)](https://www.aneca.es/en/aneca#:~:text=ANECA%20is%20the%20body%20responsible,Higher%20Education%20Area%20(EHEA)). Acesso em: 9 ago. 2023.
- ANECA - National Agency for Quality Assessment and Accreditation. **Accreditations**. 2023b. Disponível em: <https://www.aneca.es/en/accreditations>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- ANECA - National Agency for Quality Assessment and Accreditation. **Quality Observatory of the Spanish University System**. 2023c. Disponível em: <https://www.aneca.es/en/quality-observatory-of-the-spanish-university-system>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- ARAÚJO, C. R. F.; OLIVEIRA DIAS, M. Políticas de avaliação e padrões de qualidade da educação superior no Brasil. **International Journal of Development Research**, v. 11, n. 11, p. 52284-52293, 2021.
- BORGES, M. C. A. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 67-80, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. Brasília, DF: INEP, 2004.
- CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira. **Gestão de egressos da pós-graduação stricto sensu: concepção de um modelo para programas de administração**. 2021 211 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PCAD1175-T.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.
- CABRAL, T. L. de O. et al. Alumni management: guidelines for a postgraduate program. **Revista Alcance**, v. 29, nº 2(Mai/Ago), p. 156–72, 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.14210/alcance.v29n2\(Mai/Ago\).p156-172](https://doi.org/10.14210/alcance.v29n2(Mai/Ago).p156-172). Acesso em: 05 ago. 2023.
- CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.
- CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de avaliação** - Administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaAdministracao.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.
- CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre a CAPES**. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre a Avaliação**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que>

e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao. Acesso em: 11 ago. 2023.

CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e Missão**. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Competências**. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/competencias>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CAPES - COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**. 2023e. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. **ETD Educação Temática Digital**, v. 9, p. 107-132, 2007.

EHEA. EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **About**. 2023a. Disponível em: <https://www.ehea.info/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

EHEA. EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **ECTS**. 2023b. Disponível em: <https://www.ehea.info/page-ects>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ESPANHA. **Ley Orgánica de Universidades - LOU**. Madrid, Spain: Official Government Publication. 2001.

ESPANHA. **Ley orgánica de universidades modificada - LOMLOU**. Madrid, Spain: Official Government Publication. 2007.

FÜHR, J. J. A universidade brasileira: concepções de educação superior. **Revista Educação em Páginas**, v. 1, p. e11517-e11517, 2022.

GHENO, E. M. et al. Sistema de avaliação da CAPES: indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho. **Em Questão**, v. 25, n. 3, p. 184-213, 2019.

GUERRA, M. G. G. V.; LEITE, C. Estudo descritivo sobre o sistema de avaliação de cursos de educação superior em Portugal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 347-365, 2022.

HORTALE, V. A.; MORA, J-G. As experiências da Espanha e Brasil na implementação de sistemas de avaliação de qualidade da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, p. 09-25, 2005.

LEITE, C.; RAMOS, Kátia. Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha. **Educar em Revista**, p. 33-47, 2015.

MACCARI, E. A. et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 369-383, 2014.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rausp/article/view/86392/89066>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 37-62, 2009.

OLIVEIRA, F. N. G.; PIETRO ZORZI, B.; PIOVESAN, J. B. Considerações acerca da regulação e supervisão do ensino superior no Brasil. **EccoS–Revista Científica**, n. 52, p. 10754, 2020.

OLIVEIRA, S. R. Estudos sobre acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior. **Revista De Casos E Consultoria**, 12(1), e26052, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/26052>. Acesso em: 14 ago. 2023.

OLIVEIRA, B. L. C. A. et al. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e a qualidade do ensino superior em saúde brasileiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 30, p. e3585, 2022.

RÍOS, C. Quality Assurance in Higher Education in Spain: An Overview of the Accreditation System. **International Research and Review**, v. 5, n. 1, p. 25-45, 2015.

SEBASTIÃO, I. C. M. **Para uma avaliação das instituições de ensino superior em Angola**: análise da situação em três países. 2019. Dissertação de Mestrado.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. UFSC: 4 ed. 2005.

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S. V. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 2, p. 94-113, 2017.

UNESCO. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1144.3 “SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26231-produto2-estudo-sistemas-processos-avaliacao-paises-selecionados-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 ago. 2023.

VASCONCELOS, N. V. C. et al. Análise comparativa da avaliação no Ensino Superior: uma visão do Processo de Bolonha e do Sistema de Avaliação americano. **Revista HOLOS**, ano 28, v. 3, 2012.