



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFES
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GEOMARA BALSANELLO

AUTOAVALIAÇÃO:
O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA FRONTEIRA SUL?

CHAPECÓ
2021

GEOMARA BALSANELLO

AUTOAVALIAÇÃO:

**O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA FRONTEIRA SUL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol

CHAPECÓ

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Balsanello, Geomara

Autoavaliação: o que dizem os egressos da
pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?
/ Geomara Balsanello. -- 2021.
186 f.:il.

Orientador: Joviles Vitório Trevisol

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Políticas de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil.
2. Autoavaliação nas Políticas de Pós-Graduação. 3. A
Pós-Graduação na UFFS no contexto das políticas
nacionais de expansão. 4. Autoavaliação: a percepção dos
egressos. I. Trevisol, Joviles Vitório, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GEOMARA BALSANELLO

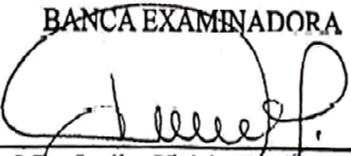
AUTOAVALIAÇÃO:

**O QUE DIZEM OS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA FRONTEIRA SUL?**

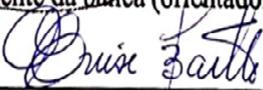
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre
em Educação, defendida em banca examinadora em 16/07/2021.

Aprovada em: 16/07/2021.

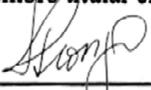
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Joviles Vitorio Trevisol – UFFS
Presidente da banca (orientador)



Prof. Dr. Enise Barth – UFFS
Membro titular externo



Prof. Dr. Ione Ines Piasson Slongu – UFFS
Membro titular interno

Chapecó/SC, julho de 2021

Dedico esse estudo aos participantes desta pesquisa: os egressos dos Programas de Pós-Graduação da UFFS, que contribuíram imensamente nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me manter bem e com saúde. Sem isso, não conseguiria ter concluído essa importante etapa.

Um agradecimento especial ao professor Joviles Vitório Trevisol, pela acolhida e orientação. Obrigada por ter acompanhado meu processo de aprendizagem, sempre muito presente. Aprendi muito nessa caminhada.

Aos membros da banca Prof.^a Ione Ines Pinsson Slongo e Prof.^a Enise Barth, pelas valiosas contribuições.

Ao pesquisador André Brasil, que tem dado contribuições importantes durante o andamento da pesquisa, especialmente no fechamento do questionário e na forma de coleta e análise dos dados.

Aos servidores da PROPEPG, que têm sido sempre muito solícitos na prestação das informações requeridas.

À UFFS, que tem sido minha segunda casa desde 2014, sendo meu local de estudos e trabalho. Obrigada pela oportunidade de continuar meus estudos em nível de mestrado.

Aos colegas da turma 2019 do PPGE pelas valiosas trocas, risos e amizade, em especial à Camila, Simone e Ricardo.

À colega Rosileia, pelo prestativo apoio no meu aprendizado para o uso do Programa SPSS.

À colega e amiga Suelen, pela ajuda nas dúvidas em relação à formatação final do texto.

À minha amiga e colega de trabalho Andréia Bueno, do Campus Chapecó, pelo apoio e por ter assumido as atividades do setor nos períodos que estive ausente nas horas de PLEDUCA. Esse período foi essencial para meu processo de aprendizagem.

Ao meu companheiro Gian, que não mediu esforços para me auxiliar nessa fase. Além do apoio incondicional dia a dia, foi o desenvolvedor do sistema de coleta de dados. Sem dúvida, foi de extrema importância para o bom andamento da pesquisa.

À minha querida irmã Jaque, por estar sempre ao meu lado ouvindo meus desabafos. Seu apoio fez toda a diferença.

Aos meus pais Noeli e Lauri, que sempre me apoiaram. Com eles divido a conquista de ser a primeira da família a ter a possibilidade de concluir um curso de graduação e agora, um curso de Mestrado.

Aos demais familiares, colegas e amigos que contribuíram nesse processo.

RESUMO

Nos últimos anos, a autoavaliação ganhou centralidade nas políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil. Ela tem sido recomendada como uma dimensão central do processo de qualificação dos programas de pós-graduação (PPG), tanto nos seus aspectos formativos quanto nas suas dimensões científicas, de inovação e de impactos na sociedade. Por meio da autoavaliação os PPG podem identificar e compreender melhor os seus aspectos positivos e as fragilidades, assim como (re) elaborar o planejamento estratégico. No bojo dessas políticas, os egressos devem ser considerados e envolvidos. Eles devem fazer parte dos processos de autoavaliação. Tendo isso presente, o estudo ora apresentado teve como objetivo analisar a percepção dos egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com a utilização de métodos e procedimentos qualitativos e quantitativos. A pesquisa qualitativa (análise documental) foi desenvolvida por meio da organização e análise dos principais marcos regulatórios e das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira desde 1961. A pesquisa quantitativa foi desenvolvida por meio de um questionário aplicado de forma *online* aos egressos dos PPG da UFFS que concluíram seus cursos entre 2014 e 2019 (564 egressos). A sistematização e a análise dos dados quantitativos foram realizadas com o auxílio do programa *Statistical Package for Social Sciences-SPSS*. Entre os tantos resultados cabe destacar, em primeiro lugar, os relativos ao perfil. De acordo com o estudo, os egressos dos PPG da UFFS são majoritariamente mulheres (72,1%); brancos (82,4%); com idade de até 35 anos (66,9%); residentes nos estados do Sul do Brasil (98,8%); formados em instituições públicas de ensino médio (86,5%) e graduados em instituições privadas de educação superior (55,2%). A maior parte (74,8%) afirma ter trabalhado durante a realização do curso. Os egressos destacam que a gratuidade foi a principal motivação para a escolha dos PPG da UFFS. O tempo médio de titulação é de 24,6 meses. A maioria (71,6%) dos egressos afirma não ter recebido bolsa de estudos durante o curso. A maior parte dos egressos considerou boa e ótima a qualidade dos PPG. As dimensões mais bem avaliadas foram a “qualidade do corpo docente”, a “qualidade dos PPG” e a “qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas”. Os menos bem avaliados foram a “inserção” na sociedade, a “internacionalização” e a “inovação” dos PPG. Os dados e as análises sobre as percepções dos egressos poderão ser de grande valia para os PPG estudados e para a UFFS, especialmente para a elaboração das políticas de autoavaliação e de planejamento institucional da pós-graduação.

Palavras-chave: Políticas de Pós-Graduação. Autoavaliação. Egressos. Planejamento institucional. UFFS.

ABSTRACT

In recent years, self-assessment has gained centrality in postgraduate assessment policies in Brazil. It has been recommended as a central dimension of the qualification process of postgraduate programs (PPG), both in its formative aspects and in its scientific, innovation and impact on society dimensions. Through self-assessment, PPGs can identify and better understand their positive aspects and weaknesses, as well as (re)developing the strategic planning. Within these policies, graduates must be considered and involved. They should be part of the self-assessment processes. Bearing this in mind, the present study aimed to analyze the perception of graduates from postgraduate programs at Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). This is a descriptive research, using qualitative and quantitative methods and procedures. Qualitative research (document analysis) was developed through the organization and analysis of the main regulatory frameworks and evaluation policies of Brazilian postgraduate studies since 1961. Quantitative research was developed through a questionnaire applied online to PPG graduates from UFFS who completed their courses between 2014 and 2019 (564 graduates). Systematization and analysis of quantitative data were performed using the Statistical Package for Social Sciences-SPSS program. Among the many results, it is worth highlighting, first, those related to the profile. According to the study, the UFFS PPG graduates are mostly women (72.1%); whites (82.4%); aged up to 35 years (66.9%); residents in the southern states of Brazil (98.8%); graduated from public secondary education institutions (86.5%) and graduated from private higher education institutions (55.2%). Most (74.8%) claimed to have worked during the course. The graduates emphasize that gratuity was the main motivation for choosing the UFFS PPG. The average time for degree is 24.5 months. The majority (71.6%) of the graduates said they had not received a scholarship during the course. Most of the graduates considered the quality of the PPG as good and excellent. The dimensions that were best evaluated were the “quality of the teaching staff”, the “quality of the PPG” and the “quality of the contents of the curricular components and bibliographical references”. The least highly rated were the “insertion” in society, the “internationalization” and the “innovation” of the PPG. The data and analysis on the graduates’ perceptions can be of great value to the studied PPG and to UFFS, especially for the elaboration of postgraduate self-assessment and institutional planning policies.

Keywords: Postgraduate Policies. Self-evaluation. Graduates. Institutional Planning. UFFS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sistema de Avaliação da Pós-Graduação	40
Figura 2 - Etapas de operacionalização da autoavaliação.....	52
Figura 3 - Mapa da região de abrangência da UFFS.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quesitos avaliativos dos PPG acadêmicos e profissionais utilizados na avaliação de 2017	39
Quadro 2- Propostas de aprimoramentos do Modelo de Avaliação da PG.....	44
Quadro 3- Nova ficha de avaliação da Pós-Graduação	45
Quadro 4 - Áreas prioritárias de atuação da UFFS.....	67
Quadro 5 - Relação entre as prioritárias de atuação e os PPG criados.....	68
Quadro 6 - Relação dos cursos de PG da UFFS implantados entre 2012-2021	69
Quadro 7 - Notas atribuídas aos PPG da UFFS pela CAPES na avaliação quadrienal de 2017	78
Quadro 8 - Eixos, objetivos e ações estratégicas do Plano de Consolidação relacionados à Autoavaliação e ao Acompanhamento dos Egressos.....	80
Quadro 9 - Cursos de graduação e PPG nos diferentes campi da UFFS	84
Quadro 10- Egressos dos PPG na UFFS no período entre 2014 e 2019	85
Quadro 11 - Participação dos egressos na pesquisa, por curso.....	87
Quadro 12 - Síntese da avaliação dos egressos sobre os PPG da UFFS	147
Quadro 13 - Participação dos egressos nas questões sobre as potencialidades, fragilidades e proposições em relação aos PPG	156
Quadro 14 - Síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelos egressos dos PPG	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Crescimento dos cursos de pós-graduação entre 1995 e 2019, por modalidade.....	59
Gráfico 2- Crescimento das matrículas e titulações na PG entre 1995 e 2019.....	61
Gráfico 3 - Distribuição das matrículas e titulações dos PPG por regiões, em 2019	63
Gráfico 4 - Relação candidato/vaga nos PPG da UFFS no período entre 2015 e 2020	70
Gráfico 5 - Evolução das matrículas dos PPG da UFFS no período 2012 a 2020	73
Gráfico 6 - Titulações dos PPG da UFFS no período 2012 a 2020.....	74
Gráfico 7 - Taxas de evasão nos PPG/UFFS no período entre 2013 e 2020	75
Gráfico 8 - Perfil dos egressos dos PPG da UFFS de acordo com o sexo e programa	91
Gráfico 9 - Idade dos egressos dos PPG da UFFS	92
Gráfico 10 - Idade dos egressos, por PPG.....	93
Gráfico 11 - Identificação étnico-racial dos egressos dos PPG da UFFS	94
Gráfico 12 - Identificação étnico-racial dos egressos, por PPG.....	95
Gráfico 13 - Perfil dos egressos dos PPG da UFFS de acordo com o estado civil.....	97
Gráfico 14 - Estado civil dos egressos, por PPG.....	98
Gráfico 15 - Residência dos egressos dos PPG da UFFS por unidade da federação	99
Gráfico 16 - Residência dos egressos, por unidade da federação e por PPG	100
Gráfico 17 - Local de residência dos egressos dos PPG da UFFS (espaço urbano e rural) ...	101
Gráfico 18 - Formação secundária dos egressos segundo a natureza administrativa da escola (pública ou privada), por PPG	102
Gráfico 19 - Formação de nível superior (graduação) dos egressos segundo a natureza administrativa da IES	103
Gráfico 20 - Formação de nível superior (graduação) dos egressos, por PPG e natureza jurídica da IES	104
Gráfico 21- Média de horas semanais trabalhadas pelos egressos durante a realização do curso	105
Gráfico 22 - A relação estudo e trabalho entre os egressos, por PPG.....	106
Gráfico 23 - Atividade profissional dos egressos dos PPG da UFFS.....	107
Gráfico 24 - Vínculo profissional dos egressos, por PPG	108
Gráfico 25 - Remuneração mensal média dos egressos dos PPG da UFFS	109
Gráfico 26 - Remuneração mensal média dos egressos, por PPG.....	110
Gráfico 27 - Informações que motivaram a inscrição no processo seletivo.....	111
Gráfico 28 - Informações que motivaram a inscrição no processo seletivo, por PPG	112

Gráfico 29 - Motivações para a escolha da UFFS	113
Gráfico 30 - Tempo de titulação dos egressos dos PPG da UFFS.....	114
Gráfico 31 - Tempo de titulação dos egressos, por PPG	115
Gráfico 32 - Modalidade de bolsa recebida pelos egressos dos PPG da UFFS.....	116
Gráfico 33 - Percentual de egressos que receberam bolsas de estudo, por PPG	117
Gráfico 34 - Percepção dos egressos quanto à importância do curso na formação e carreira profissional	118
Gráfico 35 - Percepção dos egressos quanto à importância do curso na formação e carreira profissional, por PPG.....	119
Gráfico 36 - Impacto da realização do curso na remuneração média dos egressos dos PPG.	120
Gráfico 37 - Impacto da realização do curso na remuneração média dos egressos, por PPG	121
Gráfico 38 – Percentual de egressos da PG da UFFS em cursos de doutorado, por PPG.....	122
Gráfico 39 – Percentual de egressos dos PPG da UFFS em cursos de doutorado	123
Gráfico 40 - Avaliação dos egressos quanto à qualidade do curso realizado	124
Gráfico 41 - Avaliação média dos egressos quanto à qualidade do curso, por PPG	125
Gráfico 42 - Avaliação dos egressos quanto à matriz curricular dos PPG	125
Gráfico 43 - Avaliação média dos egressos quanto à matriz curricular, por PPG.....	126
Gráfico 44 - Avaliação dos egressos quanto à qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas.....	127
Gráfico 45 - Avaliação média quanto à qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas, por PPG.....	127
Gráfico 46 - Avaliação dos egressos em relação à metodologia utilizada nos componentes curriculares	128
Gráfico 47 - Avaliação média quanto à metodologia utilizada nos componentes curriculares, por PPG.....	129
Gráfico 48 - Avaliação dos egressos em relação aos horários das disciplinas	129
Gráfico 49 - Avaliação média quanto aos horários das disciplinas, por PPG.....	130
Gráfico 50 - Avaliação dos egressos em relação ao corpo docente	131
Gráfico 51 - Avaliação média quanto à qualidade do corpo docente, por PPG.....	131
Gráfico 52 - Avaliação dos egressos quanto à relação orientador(a)/orientando(a)	132
Gráfico 53 - Avaliação média quanto à relação orientador(a)/orientando(a), por PPG.....	133
Gráfico 54 - Avaliação dos egressos quanto à atuação da Coordenação de Curso.....	134
Gráfico 55 - Avaliação média quanto à atuação da Coordenação de Curso, por PPG	134

Gráfico 56 - Avaliação dos egressos quanto à atuação da Secretaria dos Programas	135
Gráfico 57 - Avaliação média quanto à atuação da Secretaria dos Programas, por PPG	136
Gráfico 58 - Avaliação dos egressos quanto ao suporte e atendimento dos STAE's.....	137
Gráfico 59 - Avaliação média quanto ao suporte e atendimento dos STAE's, por PPG	137
Gráfico 60 - Avaliação dos egressos quanto à infraestrutura do Curso	138
Gráfico 61 - Avaliação média quanto à infraestrutura, por PPG	139
Gráfico 62 - Avaliação dos egressos quanto às bibliotecas da UFFS.....	139
Gráfico 63 - Avaliação média quanto às bibliotecas da UFFS, por PPG.....	140
Gráfico 64 - Avaliação dos egressos quanto à comunicação no interior dos PPG da UFFS..	141
Gráfico 65 - Avaliação média quanto à comunicação no interior dos PPG, por curso.....	142
Gráfico 66 - Avaliação dos egressos quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem	143
Gráfico 67 - Avaliação média quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem, por PPG.....	143
Gráfico 68 - Avaliação dos egressos quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade.....	144
Gráfico 69 - Avaliação média quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade, por PPG....	145
Gráfico 70 - Avaliação dos egressos quanto à participação dos discentes nas decisões dos PPG.....	145
Gráfico 71 - Avaliação média quanto à participação discente nas decisões dos PPG, por curso	146
Gráfico 72 - Avaliação dos egressos quanto à inserção dos PPG na sociedade	149
Gráfico 73 - Avaliação média quanto à inserção na sociedade, por PPG.....	150
Gráfico 74 - Percepção dos egressos quanto aos impactos dos PPG na sociedade.....	150
Gráfico 75 - Percepção dos egressos (%) quanto aos impactos dos curso na sociedade, por PPG	151
Gráfico 76 - Percepção dos egressos quanto às formas de impacto dos PPG na sociedade... 152	
Gráfico 77 - Avaliação quanto à internacionalização dos PPG	153
Gráfico 78 - Avaliação média quanto à internacionalização, por PPG.....	154
Gráfico 79 - Avaliação dos egressos quanto à inovação dos PPG.....	155
Gráfico 80 - Avaliação média quanto ao quesito inovação, por PPG.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Expansão das matrículas e titulações da PG, por modalidade, entre 1995 e 2019..	62
Tabela 2 - Relação candidato/vaga nos PPG da UFFS no período entre 2017 e 2020	71
Tabela 3 - Titulações nos PPG da UFFS entre 2014 e 2020, por curso.....	74
Tabela 4 - Evasão nos PPG da UFFS entre 2013 e 2020.....	76
Tabela 5 - Quantitativo de ingressos nos PPG, por ano e modalidade de cota.....	78
Tabela 6 - Identificação étnico-racial dos egressos da PG no Brasil, na região Sul e na UFFS	96

LISTA DE SIGLAS

AA- Autoavaliação
ABC - Academia Brasileira de Ciências
ABRIC - Associação Brasileira de Incentivo à Ciência
ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AGITEC - Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCNs - Avaliação de Proposta de Cursos Novos
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCRs – Componentes curriculares
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CES - Câmara de Educação Superior
CFE - Conselho Federal de Educação
CGRAD - Câmara de Graduação
CNPq - Conselho Nacional de Pós-Graduação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEPE - Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONFAP - Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
CONSECTI - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação
CONSUNI - Conselho Universitário
CPPG - Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação
CPPGEC - Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura
CTC - Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CT&I - Ciência, Tecnologia e Inovação
ENQ - Exame Nacional de Qualificação
DAV - Diretoria de Avaliação
FAP - Fundação de Amparo à Pesquisa
FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FINEP - Financiadora de Estudos e Projeto

FOPROP - Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
GT - Grupo de Trabalho
IES - Instituições de Educação Superior
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MDIC - Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
ME - Mestrado Acadêmico
ME/DO - Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
MP - Mestrado Profissional
MP/DP - Mestrado Profissional e Doutorado Profissional
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs - Organizações Não Governamentais
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PG – Pós-Graduação
PIACD - Plano Institucional de Afastamento para Capacitação Docente
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG - Programa de Pós-Graduação
PPGADR - Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável
PPGATS - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Tecnologia Sustentáveis
PPGCB - Programa de Pós-Graduação em Ciências Biomédicas
PPGCTA- Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental
PPGCTAL - Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos
PPGDPP - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEC - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPGGeo - Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História

PPGICH - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PPG-SBPAS - Programa de Pós-Graduação em Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul

PROFMAT - Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional

PROPEPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU - Reforma Universitária

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

SPSS - *Statistical Package for Social Sciences*

STAE's - Servidores Técnicos-Administrativos em Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNB - Universidade de Brasília

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 JUSTIFICATIVA	20
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	22
1.3 OBJETIVOS	23
1.3.1 Objetivo Geral	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	25
2.1 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	27
2.1.1 O Parecer Sucupira	28
2.1.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação	31
2.1.3 Aprimoramentos do modelo avaliativo.....	41
3 A AUTOAVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	48
3.1 CONCEITUAÇÃO.....	48
3.2 OS EGRESSOS E A AUTOAVALIAÇÃO.....	53
4 A PÓS-GRADUAÇÃO DA UFFS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EXPANSÃO	57
4.1 A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	57
4.2 A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFFS	65
4.2.1 As Ações Afirmativas na pós-graduação.....	77
4.2.2 A avaliação da Pós-Graduação da UFFS pela CAPES.....	78
5 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	81
5.1 TIPO DE PESQUISA	81
5.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	83
5.2.1 Sujeitos da Pesquisa	85
5.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	86
6 AUTOAVALIAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE OS PPG DA UFFS.....	90
6.1 PERFIL.....	90
6.1.1 Sexo	90
6.1.2 Idade	92
6.1.3 Identidade étnico-racial	94

6.1.4 Estado civil	97
6.1.5 Residência	98
6.1.6 Formação	101
6.1.7 Trabalho	105
6.1.8 Remuneração	108
6.2 A TRAJETÓRIA FORMATIVA	110
6.2.1 Opção pela UFFS	111
6.2.2 Tempo de titulação	113
6.2.3 Apoio institucional: bolsas de estudo	116
6.2.4 Importância do curso	118
6.2.5 Ingresso em Cursos de Doutorado	121
6.3 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	123
6.3.1 O Curso	123
6.3.1.1 Matriz curricular	125
6.3.1.2 Componentes curriculares	126
6.3.2 Corpo docente	130
6.3.3 Relação orientador(a)/orientando(a)	132
6.3.4 Coordenação do Curso	133
6.3.5 Secretaria do Programa	135
6.3.6 Servidores Técnico-Administrativos em Educação	136
6.3.7 Infraestrutura	138
6.3.8 Comunicação e apoio à aprendizagem	140
6.3.9 Participação do corpo discente	145
6.4 INSERÇÃO E IMPACTOS NA SOCIEDADE	148
6.4.1 Inserção	148
6.4.2 Impacto	150
6.5 INTERNACIONALIZAÇÃO	152
6.6 INOVAÇÃO	154
6.7 PONTENCIALIDADES, FRAGILIDADES E PROPOSIÇÕES	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	181

1 INTRODUÇÃO

Se envolver em um processo de autoavaliação é participar de um processo histórico, procurando produzir um presente diferente e melhor que o passado, que se enriqueça também com as perspectivas de um futuro que se aproxima.

Marcos Masetto

O interesse pelo presente tema de investigação tem uma relação direta com a minha formação e atuação profissional. Sou bacharela em Administração e especialista em Gestão Pública. Desde 2014 atuo como servidora pública federal junto à UFFS. A área de Administração, a propósito, estimula e prepara os estudantes a avaliarem os processos organizacionais nos seus mais variados aspectos, particularmente a correlação entre os objetivos pretendidos e os resultados alcançados. A educação básica e superior tem sido temas de estudo da área. A avaliação e o planejamento educacional fazem parte do campo de interesse dos administradores e dos pesquisadores da área.

Durante a realização da especialização em Gestão Pública no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), especialmente na monografia final, também debrucei-me num estudo sobre os egressos do Curso de Especialização em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica, entendendo que esse tipo de pesquisa é fundamental quando se busca melhoria contínua nas instituições.

Assim, o interesse pelo tema da avaliação, mais precisamente sobre a percepção dos estudantes sobre os seus processos formativos, me estimulou a procurar um Programa de Pós-Graduação (PPG) da área de educação. O ingresso no PPGE/UFFS tornou possível a continuidade dos estudos nesse tema. O pré-projeto inicial propunha uma pesquisa com egressos da graduação. Após muitas leituras e várias reuniões de orientação decidimos por um estudo envolvendo os egressos da Pós-Graduação (PG), considerando a importância que o tema assumiu nos últimos anos, especialmente a partir de outubro de 2018, ocasião que o Conselho Superior da Capes aprovou um importante documento que define as novas diretrizes para a avaliação da PG brasileira, intitulado “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação” (CAPES, 2018a).

1.1 JUSTIFICATIVA

As discussões sobre autoavaliação (AA) na pós-graduação (PG)¹ no país são relativamente recentes. De acordo com o estudo que realizamos, a primeira experiência de autoavaliação na PG foi realizada em 1983 pelo Programa de Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Entre 1983 e 1985, Marcos Masetto, com o apoio financeiro do CPNq, organizou o processo autoavaliativo dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da PUC-SP. Entre 1987 e 1995, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) realizaram processos de autoavaliação, cujos resultados foram publicados por Ana Lucia de Almeida Gazzola, no caso da UFMG, e pelos pesquisadores Newton Balzan e José Dias Sobrinho para as outras duas IFES (MASETTO, 2004).

Com o propósito de contextualizar melhor os estudos sobre AA na PG no Brasil, realizamos um levantamento da produção bibliográfica, junto ao Portal Periódicos Capes, realizada nos últimos 20 anos (2000 a 2020). Como filtro utilizamos os termos “autoavaliação e pós-graduação” e “avaliação e pós-graduação”. A partir da leitura dos títulos e dos resumos das obras, das 107 encontradas, somente 17 possuem relação propriamente dita com a autoavaliação dos programas. Destacam-se estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal Fluminense (UFF). A maioria destas analisam aspectos específicos dos PPG estudados, principalmente em relação aos discentes, docentes e disciplinas ofertadas.

Em relação aos egressos da PG, a situação é semelhante. A pesquisa no Portal Periódicos da Capes (utilizando como filtro a opção “qualquer termo que contenha a palavra egresso”; obras revisadas por pares e; estudos publicados nos últimos 20 anos- 2000 a 2020), indica um

¹ Nesse trabalho, o termo pós-graduação refere-se **somente à modalidade *stricto sensu***, que é organizada em formato de programas, que podem oferecer **cursos de mestrado e/ou doutorado**, de caráter independente, pertencentes ao SNPG, avaliados pela CAPES, submetidos à deliberação da Câmara de Educação Superior (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação. Os cursos de mestrado e doutorado têm como propósito o desenvolvimento de produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento, no âmbito econômico, cultural, de inclusão social e o bem-estar social (MEC, 2017). Os cursos de mestrado podem ser oferecidos na forma de mestrado acadêmico ou de mestrado profissional. Enquanto o mestrado acadêmico visa ao desenvolvimento de competências acadêmicas e científicas essenciais para o desenvolvimento de atividades de docência, pesquisa ou relacionadas ao mundo do trabalho, o mestrado profissional possui ênfase na capacitação de pessoas a fim de atender demandas específicas do mercado de trabalho. Já o doutorado tem por objetivo a promoção de uma formação ampla e aprofundada (nas dimensões humana, científica e cultural), a fim de propiciar a produção e difusão de conhecimentos, nas diferentes áreas do saber (UFFS, 2016).

total de 442 registros, sendo a maioria relacionada aos egressos de cursos de graduação. Dessas, a partir da análise do título e do resumo, somente 12 tinham relação com avaliação dos egressos de programas de pós-graduação. Os estudos encontrados são voltados principalmente para o impacto dos mestrados profissionais e para os egressos da área da Saúde.

Por meio desses procedimentos constatamos um reduzido número de pesquisas sobre a temática. Essa é a **primeira razão** que motivou o presente estudo. A **segunda razão** está diretamente relacionada às políticas recentes de PG no Brasil. Em outubro de 2018, o Conselho Superior da Capes aprovou um documento intitulado “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação”, desenvolvido pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG (2011 a 2020). A autoavaliação nos PPG, e na sua esteira, o acompanhamento dos egressos, foi identificada como uma das principais fragilidades do atual sistema de avaliação, se tornando uma das dimensões centrais da PG.

Várias razões motivaram a escolha da Universidade Federal da Fronteira Sul para tratar dessa temática. Inicialmente, pelo motivo de que não há, até o momento, estudos acadêmicos sobre os egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFFS. Desse modo, a **terceira razão** para a realização dessa pesquisa, é pelo motivo de tratar-se de um estudo pioneiro. Aliado a isso, a UFFS, por ser uma instituição com apenas onze anos de existência, não possui até o momento políticas de avaliação e acompanhamento de egressos formalmente instituídas. Em 2019 foi instituída Comissão² responsável pela elaboração da Política de Acompanhamento de Egressos na UFFS. Entre suas atribuições estava a aplicação de um instrumento de coleta de informações sobre os egressos (em parceria com a Comissão Própria de Avaliação) e o encaminhamento para apreciação do Conselho Universitário de uma minuta da Política Institucional de Acompanhamento de Egressos. No final do ano de 2020, a Comissão realizou a devolutiva à comunidade acadêmica em relação à coleta de dados realizada com os egressos da graduação e da pós-graduação.

Em relação à PG, objeto do estudo da referida Comissão, a pesquisa envolveu o conjunto dos egressos da pós-graduação *lato e stricto sensu*, o que não permitiu um estudo mais focado em cada um desses públicos, considerando as suas particularidades. Desse modo, tendo em vista que numa autoavaliação é fundamental considerar a formação dos sujeitos em sua plenitude (SOUZA; GATTI, 2013), a **quarta razão** da relevância dessa pesquisa se refere às informações extremamente valiosas produzidas sobre os egressos dos PPG, que poderão ser

² Designada pela portaria 1435/GR/UFFS/2019, com alterações pelas portarias 687 e 100/GR/UFFS/2020.

utilizadas de forma estratégica pela UFFS, especialmente pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG).

A **quinta razão** se refere ao fato de o presente estudo ser oportuno, pois propicia um balanço da pós-graduação da UFFS, nos seus primeiros 10 anos de existência, visto sob o olhar daqueles que já concluíram seu processo formativo na instituição. Em 2012, os primeiros cursos de mestrado passaram a ser ofertados, sendo que até o ano de 2019, 564 diplomados já eram contabilizados, oriundos de 12 PPG distribuídos em cinco *campis* da UFFS.

Por fim, espera-se dessa pesquisa, trazer elementos que contribuam para a autoavaliação institucional, bem como para a captação de informações que subsidiem o planejamento, a adoção e a condução de políticas institucionais mais efetivas, podendo oportunizar o melhoramento contínuo dos processos pedagógicos e de gestão acadêmica no âmbito dos Cursos de Pós-Graduação da UFFS.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Como observado, há uma carência de estudos que envolvem a temática de autoavaliação na PG. Além disso, a grande maioria dos PPG não dispõe de políticas de autoavaliação e de acompanhamento de egressos. Historicamente, a avaliação dos PPG tem sido realizados quase que inteiramente pela CAPES. O documento “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação” inseriu novos desafios para todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O documento propõe mudanças incrementais (não disruptivas) no atual sistema de avaliação, tendo como pilares centrais, entre outros, a autoavaliação dos PPG (utilizada de forma exitosa em vários países) e o acompanhamento dos egressos, questões que influenciam na melhoria da qualidade do processo formativo dos pós-graduandos e da produção científica e tecnológica dos docentes e discentes (TREVISOL; BRASIL, 2020).

Tendo em vista o contexto e a problemática enunciados, a autoavaliação é o núcleo central da presente dissertação. Pretendeu-se investigar a percepção dos estudantes egressos acerca dos PPG. De forma mais objetiva, a presente dissertação buscou responder à seguinte questão: que avaliação os egressos fazem dos seus percursos formativos nos programas de pós-graduação da UFFS?

De forma mais específica, a presente dissertação busca responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1 - Qual é o perfil preponderante dos egressos dos programas de pós-graduação (PPG) da UFFS?
- 2 - Que avaliação os egressos fazem das diferentes dimensões que integram a pós-graduação *stricto sensu* da UFFS?
- 3 - Que percepções os egressos manifestam quanto à importância dos PPG cursados e seus impactos no plano individual e societário?
- 4 - Quais são as principais virtualidades (pontos positivos) e fragilidades presentes nos PPG da UFFS?

1.3 OBJETIVOS

Tendo em vista as questões de pesquisa, a presente dissertação orienta-se pelos seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção dos egressos acerca de seus percursos formativos nos programas de pós-graduação da UFFS.

1.3.2 Objetivos específicos

- 1 - Conhecer o perfil preponderante dos egressos dos PPG da UFFS;
- 2 - Avaliar a qualidade e a relevância dos PPG da UFFS a partir de percepção dos estudantes egressos;
- 3 - Identificar as percepções dos egressos quanto à importância dos PPG cursados e seus impactos no plano individual e societário;
- 4 - Identificar as principais virtualidades e fragilidades dos PPG apontadas pelos egressos;
- 5 - Contribuir com os processos institucionais de autoavaliação da pós-graduação da UFFS.

De forma a responder as questões e os objetivos de pesquisa, a dissertação está estruturada em 6 capítulos. O primeiro e presente capítulo corresponde à introdução do trabalho, onde foram apresentadas as motivações e justificativas da pesquisa, o problema que norteou o estudo, bem como os objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo, de cunho teórico, tem o objetivo de contextualizar as principais políticas avaliativas da pós-graduação brasileira, implementadas desde a década de 60, período em que ocorreram as primeiras regulamentações da PG.

O terceiro capítulo aborda os aspectos relacionados à autoavaliação na PG. Primeiramente são apresentados os aspectos conceituais, a relevância e a operacionalização do processo no âmbito dos programas. Em seguida destacamos o papel da avaliação dos egressos num processo autoavaliativo.

O quarto capítulo tem como foco a PG na UFFS, considerando o contexto das políticas de expansão da pós-graduação brasileira. Busca-se compreender como se deu a expansão da PG no Brasil e, particularmente na UFFS.

O capítulo quinto apresenta o percurso metodológico da pesquisa, especialmente os aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, sua delimitação e as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas.

O sexto e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com os egressos. Primeiramente são apresentadas as informações referentes ao perfil dos estudantes egressos e sua trajetória formativa. Na sequência são abordadas as percepções dos estudantes concluintes a respeito da importância e impactos do curso realizado em suas trajetórias profissionais e para o conjunto da sociedade.

2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade o caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e cultura.

Newton Sucupira

Os primeiros sistemas de avaliação da educação superior começam a ser desenvolvidos a partir do final da II Guerra Mundial. Tais sistemas se desenvolveram primeiramente nos Estados Unidos e Reino Unido, países em que as relações entre ciência, tecnologia e sociedade já eram robustas (LEEUEW; FURUBO, 2008 *apud* CAPES, 2018).

A partir da década de 80, a avaliação da educação superior passou a ser estimulada por políticas voltadas à criação de agências nacionais de avaliação, tendo como foco a garantia de qualidade³, assim como a avaliação da relevância, produtividade, flexibilidade, agilidade, eficiência e a eficácia (ANDRADE, 2011).

De acordo com Castro (1999), os sistemas avaliativos cumprem um papel importante na medida em que visam promover a qualidade. Para a autora (CASTRO, 1999, p. 29), algumas razões justificam a realização periódica de avaliação:

- I- competitividade internacional no campo econômico e o impacto das mudanças tecnológicas na produção passaram a exigir que as pessoas alcancem melhores e mais elevados níveis de escolaridade;
- II- a qualidade da educação (considerando os seus elementos de equidade, eficiência e excelência) é uma meta perseguida pela maioria dos países e que pode ser permanentemente avaliada e monitorada com base em dados objetivos;
- III- a crescente autonomia e descentralização dos sistemas de ensino torna necessária a criação de sistemas nacionais de avaliação que permitam contrastar os resultados com um padrão mínimo de qualidade, orientando as políticas de correção das desigualdades regionais;
- IV- a integração regional, no âmbito do Mercosul, e a globalização requerem maior homogeneidade educacional para assegurar uma inserção autônoma e competitiva do País;
- V- o crescimento dos gastos públicos em educação e a mobilização da sociedade para exigir maior *accountability* das instâncias administrativas e das escolas estabelecem

³ O termo qualidade é impreciso. Não há consenso em torno dele. Tendo isso presente tomamos como referência a definição proposta por Dias Sobrinho (2008). Segundo ele, a qualidade, além de ser concebida e avaliada em termos objetivos e homologáveis (mensuráveis), deve também considerar as políticas e esforços institucionais em relação aos aperfeiçoamentos nos processos de construção de conhecimentos científica e socialmente relevantes (DIAS SOBRINHO, 2008).

a necessidade de que se tenha em conta outros indicadores educacionais além do rendimento escolar.

A avaliação da educação superior assumiu ainda mais centralidade em virtude da disseminação da cultura gerencialista⁴ no interior das Instituições de Educação Superior (IES). O controle da eficiência, o aumento da produtividade e da competitividade das IES nos planos nacional internacional, fizeram aumentar os investimentos e o interesses pelos sistemas de avaliação (AMARAL, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003). Tais iniciativas passaram a ser apoiadas sob o argumento de que elas ajudam a prestar contas à sociedade, particularmente sobre os resultados gerados a partir do investimento público nas IES e na pesquisa (AMARAL, 2009). Nas últimas décadas, os sistemas de avaliação têm sido empregados pelos governos da maioria países como instrumentos de legitimação das reformas dos sistemas educativos e de indução de políticas de melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 1999; VERHINE; FREITAS, 2010).

O Brasil é um caso ilustrativo a esse respeito. Com a elevação dos custos na educação superior pública - decorrentes também da expansão da PG - surgiram pressões para o aumento da transparência e da responsabilização no uso de recursos públicos investidos (FREITAS, 2012). O sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil é um dos mais sofisticados e complexos do mundo, reconhecido internacionalmente pelo seu padrão de qualidade (BARRETO; DOMINGUES; BORGES, 2014; CASTRO, 1999).

O presente capítulo visa, nesse sentido, apresentar um panorama sobre a evolução e o aperfeiçoamento das políticas⁵ de avaliação da PG no Brasil. Pretende, de modo mais específico, situar as principais políticas introduzidas desde a década de 60 do século passado (período em que ocorreram as primeiras regulamentações da PG), com o propósito de fortalecer os processos de autoavaliação (AA).

⁴ Termo utilizado para designar a inclusão de algumas práticas do setor privado para o público, que se fortaleceram a partir dos anos 90. Algumas de suas características principais são: foco em resultados (qualidade, eficiência e eficácia); gestão descentralizada; flexibilidade e; prestação de contas pelos resultados alcançados (AMARAL, 2009).

⁵ Nesse trabalho entende-se por política o conjunto das diretrizes elaboradas dentro do aparato legal-institucional do Estado, emanadas pelos diversos órgãos dos poderes, tomando forma de programas, projetos, leis, campanhas, esclarecimentos, entre outros (SECCHI, 2017).

2.1 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação pode funcionar, nas palavras de Ramão (2002, p. 43), como “diagnóstico ou como exame; como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou critério de discriminação”. No âmbito educacional, é concebida como um instrumento voltado para a indução de práticas, orientação e apoio, a fim de fortalecer e melhorar os programas, cursos e instituições, em consonância com os grandes objetivos institucionais (DIAS SOBRINHO, 2008; HORTALE; MOREIRA, 2008). No âmbito da PG, a avaliação é utilizada como um mecanismo importante para fins de certificação da qualidade dos PPG (referência para distribuição de recursos para o fomento à pesquisa) e da identificação de assimetrias regionais relacionadas à distribuição de programas nas diversas áreas do conhecimento (para orientar ações de indução na criação e expansão da PG). A avaliação é, neste sentido, uma dimensão essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, além de responder pelo fomento à pesquisa (CAPES, 2019b).

A sistemática da avaliação da PG no Brasil passou por inúmeras fases e mudanças ao longo das décadas. As primeiras iniciativas no plano dos marcos regulatórios da avaliação datam os anos 60 do século passado⁶. Apesar de não tratar especificamente do tema da avaliação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) definiu inicialmente a pós-graduação. Em seu Art. 69 (letra b), a LDB/61 estabeleceu a PG como um grau específico de formação acadêmica, desenvolvida por meio de cursos que podem ser ofertados nos estabelecimentos de educação superior. Nos termos da LDB/61, os cursos de PG são “[...] abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (Art. 69, BRASIL, 1961).

A regulamentação do Art. 69 da LDB/61 foi realizada anos depois, em 1965, pelo então Conselho Federal de Educação (CFE), através do conhecido Parecer Sucupira.

⁶ É importante lembrar ainda que essa estruturação, institucionalização e regulamentação da pós-graduação no país ocorreu no contexto da ditadura civil-militar, momento em que “[...] ao lado de um conjunto de medidas repressivas, os responsáveis pela política educacional buscaram também vincular o sistema educacional ao desenvolvimento econômico” (MARTINS, 2018, p. 15). A busca pelo crescimento econômico acelerado, que culminou no denominado “milagre econômico”, tinha como propósito a formação de trabalhadores para a indústria brasileira que se desenvolvia, especialmente em termos de novas tecnologias e conhecimento aplicado visando estimular o crescimento do país (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

2.1.1 O Parecer Sucupira

O Parecer 977/1965, elaborado pelo então conselheiro Newton Sucupira e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), pode ser considerado o primeiro marco regulatório da avaliação da PG brasileira. O referido parecer, de 03 de dezembro de 1965, inspirado no modelo norte-americano de pós-graduação, estabeleceu os principais níveis e objetivos de cada um dos graus acadêmicos que integram a formação em nível de pós-graduação (ALVES, 2008). O Parecer introduziu um conjunto amplo de diretrizes e normas, a quase totalidade delas inexistentes na época no Brasil. Sucupira propôs, em primeiro lugar, uma organização e uma hierarquização entre os níveis (graus) acadêmicos que integram a formação pós-graduada. De acordo com o Parecer, a PG deve ser concebida e organizada a partir de dois níveis: o *lato sensu* (cursos de especialização) e o *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado). Como é possível observar abaixo, a cada nível competem atribuições diferentes. Nos termos do Parecer 977 (1965, p. 4):

[...] a pós-graduação *sensu stricto* é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado. [...] Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Por meio da separação entre os níveis *lato* e *stricto sensu*, Newton Sucupira vocacionou a PG *stricto sensu* para a pesquisa. Segundo ele:

O Aviso Ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) **estimular o desenvolvimento da pesquisa científica** por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (PARECER 977, 1965, p. 3, grifo nosso).

A pesquisa é a condição para a implantação da PG *stricto sensu* em uma IES. De acordo com o Parecer 977 (1965, p. 9), “o simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a

pós-graduação”. A passagem da graduação para a pós-graduação não pode ser automática. A condição para a oferta de cursos de mestrado e doutorado é a existência da pesquisa no âmbito das instituições. Para tanto, seria necessário a autorização e o reconhecimento dos cursos de pós-graduação implementados. Conforme o parecer:

[...] A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de Mestre Doutor. [...] Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho (PARECER 977, 1965, p. 8).

A autorização e o reconhecimento dos cursos de pós-graduação caberia ao então CFE, a fim de garantir que a instituição apresentasse as condições adequadas para a oferta de cursos de PG, de modo a assegurar uma formação de excelência (PARECER 977, 1965). Desse modo, ao estabelecer parâmetros e exigências para a criação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o Parecer disciplinou a autonomia das IES nesse quesito. O Parecer Sucupira, ao destacar a necessidade de autorização e reconhecimento dos cursos para a oferta da pós-graduação, estabeleceu, de certa forma, as diretrizes gerais da avaliação da PG (TREVISOL; BRASIL, 2020). Desde então, a avaliação passou a ser uma dimensão estruturante da PG brasileira (BALBACHEVSKY, 2005; TREVISOL; BRASIL, 2020).

Alguns aspectos centrais do Parecer 977/65 foram incorporados e ampliados alguns anos depois, na chamada Reforma Universitária (RU) de 1968. Em seu Art. 17, a Lei 5.540/68 reforçou a separação entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da modalidade dos cursos de especialização e aperfeiçoamento, que foram incluídos na categoria *lato sensu*. Em seguida, no Art. 24, a RU atribuiu funções mais claras ao CFE no que tange à regulamentação e supervisão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com a Lei 5.540/68 (Art. 24, BRASIL, 1968a), “o Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquele órgão”. Conforme Silva (2005, p. 80):

As principais funções do Conselho Federal de Educação (CFE) em relação ao ensino superior consistiam na autorização, no reconhecimento e na fiscalização do funcionamento das escolas federais e das escolas mantidas por entidades privadas; no caso de instituições estaduais, competia somente ao CFE o reconhecimento, com

exceção do Estado que já tivesse em funcionamento, há mais de cinco anos, de uma universidade estadual. Para todos os cursos superiores, independente do tipo de instituição, caberia ao CFE fixar a duração mínima dos estudos e os planos gerais de ensino ou currículos.

As primeiras tentativas de reconhecimento dos cursos realizadas pelo CFE não foram bem sucedidas, tendo em vista que tais mecanismos não conseguiram acompanhar o crescimento acelerado do número de cursos de PG. De acordo com Balbachevski (2005), os mecanismos e procedimentos para tanto não eram adequados.

Em seu Art. 32, a Lei 5.540/68 estabeleceu também que, para o ingresso e promoção na carreira docente, seriam consideradas preferencialmente as titulações dos candidatos (BRASIL, 1968a), dando impulso ao crescimento da PG. Ainda, em seu Art. 36, estipulou que os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deveriam ser estabelecidos pelas universidades dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida pela CAPES e pelo CNPq. O crescimento significativo dos cursos de mestrado e doutorado tem forte relação com a Reforma Universitária de 1968 e sua inerente demanda de formação de docentes e pesquisadores para atuação na educação superior (MARTINS, 2018; PAIXÃO; FILHO, 2014).

Em relação aos marcos regulatórios da PG, importante destacar que entre 1968 e 1970 surgiu a proposta de criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação, por meio dos Decretos nº 63.343 (de 1968) e nº 67.350 (de 1970). Por meio desses Decretos foram criados e implantados centros regionais de estudos pós-graduados, com os seguintes objetivos:

I - Formar e aperfeiçoar pessoal docente para o ensino superior; II - Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica por meio da adequada preparação de pesquisadores e da criação de condições favoráveis ao trabalho científico; III - Proporcionar o treinamento de técnicos de alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional e regional; IV - Criar condições favoráveis ao trabalho científico, de modo a estimular a fixação dos cientistas brasileiros no País e incentivar o retorno dos que se encontram no estrangeiro (BRASIL, 1968; BRASIL, 1970).

Com base nos Decretos foram implantados, inicialmente, cinco centros⁷, decorrentes do entendimento de que os centros seriam uma resposta à “[...] impossibilidade das universidades

⁷ Os centros foram implantados nas regiões Norte-Nordeste (funcionando na Universidade Federal de Pernambuco), Centro-Leste (na Universidade Federal do Rio de Janeiro), Centro-Oeste (na Universidade Federal de Minas Gerais), Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e São Paulo (na Universidade de São Paulo) (BRASIL, 1970).

implantarem, por conta própria, em um curto espaço de tempo, cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do conhecimento” (ALMEIDA, 2017, p. 45). Tais premissas resultaram na centralização da destinação dos recursos à PG para as regiões Sudeste, Sul e o Distrito Federal, especialmente para os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo e para as instituições consideradas na época como mais promissoras, o que acentuou, de certa forma, as desigualdades entre as universidades e as assimetrias regionais (NAZARENO; HERBETTA; 2019; SCHWARTZMAN, 2001).

Os centros, no entanto, tiveram vida curta. Em 1974 foi publicado o Decreto nº 73.411 instituindo o Conselho Nacional de Pós-Graduação. Entre as atribuições do Conselho estava a de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação e a de propor as medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1974).

A necessidade da regulamentação e implementação da avaliação da PG surge tendo em vista o crescimento acelerado dos cursos de PG. De acordo com Trevisol e Brasil (2020, p. 2), “a necessidade de uma política mais clara foi decorrente da expansão que ocorreu ao longo dos dez anos seguintes”. No período entre 1965 e 1975, o crescimento dos cursos de mestrado foi de 1.488% (de 27 para 429 cursos) e os de doutorado de 1.254% (de 11 para 149) (BALBACHEVSKY, 2005).

O tema da avaliação foi retomado no início dos anos 70, durante o processo de elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação. Em dezembro de 1974 foi aprovado o I PNPG, correspondente ao período de 1975 a 1979. A partir de 1975 a PG sempre contou com os Planos Nacionais de Pós-Graduação: II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (1990-2004), V PNPG (2005-2010) e VI PNPG (2011-2020).

2.1.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

A elaboração dos Planos Nacionais de PG iniciou com a publicação do Decreto 73.411, em 1974. Por meio dele foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) com as atribuições de (i) elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação e, (ii) propor as medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1974). A iniciativa de criação do CNPQ e da elaboração de um Plano é fruto das sugestões apresentadas no relatório do grupo de trabalho da Secretaria Geral do Ministério da

Educação e Cultura, em 1973, cujo objetivo era a proposição de orientações iniciais para a definição de uma política nacional de PG (BRASIL, 1974a).

Dessa maneira, de acordo com o Art. 6 do Decreto 73.411/1974, o Plano Nacional de Pós-Graduação a ser elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação deveria estabelecer os critérios para a aplicação de recursos na instalação de desenvolvimento de cursos de mestrado ou doutorado e para a avaliação da qualidade e resultados desses cursos (BRASIL, 1974). A avaliação dos cursos de PG tornou-se, portanto, uma das dimensões centrais a ser integrada no I PNPG.

Como decorrência, em dezembro de 1974 foi aprovado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), correspondente ao período de 1975 a 1979. A cultura do planejamento começou a se firmar na agenda da PG brasileira. Até a elaboração do primeiro PNPG, a expansão da PG se deu de forma espontânea, desordenada e pressionada por motivos conjunturais. A partir de 1974, a expansão se tornou objeto de planejamento estatal (MARTINS, 2018). A avaliação da pós-graduação passou a ser um mecanismo para orientar a expansão dos cursos de maneira controlada, de modo a garantir um padrão mínimo de qualidade.

A ênfase do I PNPG foi introduzir o princípio do planejamento estatal nas atividades de pós-graduação, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e técnicos - para o sistema universitário e para os setores públicos e privados. O I PNPG tinha como diretrizes:

- 1º - *institucionalizar* o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável [...];
- 2º - *eleva*r os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos, *augmentando* o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, *assegurando* a melhor qualidade possível dos cursos [...];
- 3º - *planejar* sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País [...] (BRASIL, 1974a, p.126).

A preocupação com a elevação do desempenho dos programas é citada em vários momentos no I PNPG 1975-1979. Um exemplo é o excerto abaixo, em que é possível observar as preocupações quanto à evasão e ao tempo de defesa dos estudantes.

Os atuais cursos de mestrado e doutorado, no seu conjunto, são muito pouco eficientes. Alguns indicadores aproximados do desempenho global mostram que a maioria dos candidatos admitidos não chega sequer a completar os créditos e, particularmente no

mestrado, somente cerca de 15% atingem a titulação. Os prazos mínimos para a obtenção dos graus têm sido por volta de 2 anos e meio para os mestres, e mais de 4 anos para os doutores. Estes números são elevados quando comparados com os padrões internacionais e com as atuais necessidades e possibilidades do País (BRASIL, 1974a, p. 124).

O I PNPG destacou a necessidade de elevar o desempenho dos cursos de PG, mediante o aumento do rendimento e da produtividade. De acordo com o I PNPG era necessária a utilização “[...] de amplo sistema de dados estatísticos, informações, documentação e publicações. [...] É fundamental a existência e operação deste sistema para alimentar e refazer seus planos, e para registrar e difundir as várias análises e proposições” (BRASIL, 1974a, p. 143). Tal afirmação demonstrava a necessidade da avaliação da PG no país, a fim de levantar as informações necessárias para subsidiar ações com o intuito de maximizar o desempenho dos PPG. A preocupação com o aprimoramento do sistema de avaliação prosseguiu e se manteve em todos os PNPG posteriores. Tanto é que, o acompanhamento anual dos programas iniciado em 1976, foi passando por modificações constantes, com o intuito de aperfeiçoar o modelo avaliativo.

Tendo em vista as diretrizes do I PNPG, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁸ foi designada como o principal órgão de formulação e avaliação da pós-graduação do país. Nesse contexto, a CAPES passou a implementar, pela primeira vez, uma sistemática de avaliação por meio de avaliação por pares (comissão de consultores). Nas palavras de Hostins (2006, p. 138):

Nesse período, a agência ganha o reconhecimento formal como órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação, o que se efetiva em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Assume, então, a responsabilidade pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação e é reconhecida no MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Em 1977 a CAPES instituiu o Conselho Técnico-Científico (CTC) e as Comissões de Assessoramento por Áreas de avaliação. Foi introduzido também o primeiro conjunto de estratos destinados a indicar o nível da qualidade dos PPG. Foram adotados cinco níveis: A

⁸ Criada em 1951, pelo Decreto nº 29.741, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) possuía como objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade capazes de atender às necessidades e exigências dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento nacional (BRASIL, 1951). Foi criada durante o segundo governo de Vargas, período ditatorial em que a industrialização provocou uma demanda expressiva de pessoal qualificado.

(muito bom), B (bom), C (regular), D (fraco) e E (insuficiente) (TREVISOL, BRASIL, 2020). Os resultados desse processo avaliativo anual eram restritos às agências federais, considerando seu caráter embrionário e experimental (CAPES, 2019). De acordo com Verhine e Dantas (2009), a iniciativa tinha como objetivo produzir indicadores que pudessem auxiliar na distribuição das bolsas concedidas pela CAPES. Desde então, surgem os *rankings*⁹, que se tornaram uma das características centrais do modelo de avaliação (VERHINE; DANTAS, 2009).

O II PNPG, referente ao período 1982-1985, tinha como objetivo central a “[...] formação de recursos humanos **qualificados** para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (CAPES, 1982, p. 177, grifo nosso). Além de estimular as políticas de expansão, esse Plano enfatizou a qualidade da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976 (CAPES, 1982). De acordo com o II PNPG:

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento. Para a consolidação e a melhoria dos sistemas de informação e avaliação, é fundamental a participação direta e ativa da comunidade acadêmica e científica em geral e das universidades e centros de pós-graduação em particular (CAPES, 1982, p. 185).

Considerando a necessidade de aperfeiçoamentos constantes dos processos de avaliação, em 1984 foi adotado o processo de avaliação bienal. Os resultados das avaliações bienais “passaram a ter ampla divulgação, o que possibilitou o acompanhamento da evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados” (CAPES, 2019a, p. 7).

O III PNPG (1986 a 1989) também se ocupou do tema da qualidade da PG. Seus objetivos eram:

1. Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. Institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;

⁹ Nos últimos anos, surgiram vários tipos de *rankings*, tanto nacionais quanto internacionais, que enfatizam em geral, a comparação de dados sobre a produção científica nas universidades (PEDROSA; PEREIRA, 2018). O *Ranking* Brasileiro de Pesquisa (BRR), por exemplo, foi lançado em 2014 e possui o objetivo de mensurar o desempenho das instituições de pesquisa científicas brasileiras (FAUSTO; MEDINA; NOYONS, 2016).

3. Integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (CAPES, 1986, p. 195).

De acordo com o III PNPG, a pós-graduação brasileira enfrentava naquele momento alguns problemas, cabendo destaque para a pequena quantidade de profissionais formados; o excessivo número de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação; o elevado índice de evasão de alunos; os problemas de seleção de estudantes; o elevado tempo médio de titulação e; o baixo nível das pesquisas realizadas. Uma das diretrizes do referido Plano era assegurar os recursos para manutenção da infraestrutura do sistema e do financiamento às pesquisas, através das agências de fomento, por meio da utilização do procedimento de julgamento pelos pares. O aperfeiçoamento do sistema avaliativo da PG era entendido como uma estratégia prioritária para a resolução destes problemas (CAPES, 1986).

O IV PNPG, referente ao período 1990 a 2004, por mais que não tenha sido oficialmente promulgado¹⁰ (chegou a tramitar nas discussões nacionais, mas não foi formalizado, embora tenham sido publicadas várias versões no boletim INFOCAPES¹¹), além da ênfase na expansão do SNPG, tinha como uma de suas ações prioritárias o aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos programas (SILVA, 2013). Desse modo, foram realizadas várias ações pela CAPES nesse período, entre elas a mudança no sistema de avaliação dos programas; a regulamentação do mestrado profissional¹² e a vinculação do financiamento à produtividade dos programas (com destaque para o tempo médio de titulação) (CAPES, 2019a; SILVA, 2013). Também apresentou preocupação com a inserção internacional do SNPG (CAPES, 2004).

Durante a vigência do IV PNPG, especialmente a partir da segunda metade da década de 90, inúmeras ações com o objetivo de uma reforma universitária na educação superior e no sistema de pós-graduação foram empreendidas no país, cabendo destaque para a promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (HOSTINS, 2006; SILVA, 2013). Para Hostins (2006), foi o período de clímax das políticas neoliberais.

¹⁰ Esse fato pode estar relacionado ao episódio ocorrido em março de 1990, em que o então Presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a CAPES por meio da Medida Provisória (MP) nº 150, de 15 de março de 1990, fato que gerou muitas mobilizações das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades e de outros setores da comunidade científica. Em virtude das mobilizações o governo recuou da decisão e reviu tal MP. A agência foi recriada pela Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990, que destaca em seu Art. 23, que a Capes é órgão integrante do Ministério da Educação. Cabe ressaltar que, a Lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992, autorizou o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública, conferindo maior fortalecimento da agência como responsável pelo acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira (CAPES, 2019a).

¹¹ O INFOCAPES era o boletim de difusão da CAPES, o qual, a partir de 2004, foi substituído pela Revista Brasileira de Pós-Graduação (SILVA, 2013, p. 83).

¹² Com o intuito de diversificar o modelo de pós-graduação, no ano de 1995 ocorre a regulamentação do mestrado profissional, pela Portaria nº 47 de 17 de outubro.

A Lei nº 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 45, reforçou a possibilidade de a educação superior ser ofertada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas (BRASIL, 1996). Teve influência significativa na expansão da PG, tendo em vista que, além de flexibilizar as possibilidades de comercialização do ensino, abrindo o campo para a iniciativa privada (HOSTINS, 2006; SANTOS; AZEVEDO, 2009), enfatizou que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Cabe destacar ainda que a Lei nº 9.394/96 reforçou o papel da avaliação, ao abordar que a avaliação é um pilar fundamental da educação, cujo propósito é proporcionar melhorias no ensino, com vistas à qualidade (BRASIL, 1996).

No período de execução do IV PNPG, dois tipos de escalas avaliativas foram introduzidas – a escala com conceitos de A a E e a escala com notas entre 1 e 7. A escala avaliativa com os conceitos de A a E foi utilizada pela Capes até 1998, quando a maioria dos cursos já havia atingido a meta e alcançado os melhores conceitos, o que exigiu um novo projeto de avaliação (ARRUDA, 1999). Foram implementados, então, o sistema Qualis, a avaliação trienal dos programas (e não mais de cada curso) e o modelo de avaliação com notas 1 a 7 (CAPES, 2019). Nesse novo modelo avaliativo com a escala de 1 a 7, ainda vigente, cada programa em funcionamento recebe apenas uma nota, sendo a nota 3 a exigência mínima para o funcionamento dos PPG.

Os conceitos 6 (seis) e 7 (sete) são exclusivos para programas que oferecem doutorado com nível de excelência internacional em relação ao seu corpo docente, inserção internacional e ensino e pesquisa; o conceito 5 (cinco) é atribuído a programas de alto nível de desempenho, sendo o conceito máximo admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; o conceito 4 (quatro) define-se como bom desempenho; o conceito 3 (três) indica desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade exigido; e os conceitos 1 (um) e 2 (dois) caracterizam-se como desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo exigido (FURTADO; HOSTINS, 2014).

A avaliação do SNPG, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada e coordenada pela Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. Além disso, conta com o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC), instância decisória e o órgão responsável pela regulação e coordenação de todo o processo avaliativo.

Desde 1998 a avaliação passou a ser realizada a partir de uma ficha padronizada composta por 7 eixos: proposta do programa; corpo docente; atividades de pesquisa; atividades de formação; corpo discente; teses e dissertações e; produção intelectual. Dentro desses 7 quesitos constavam 28 itens, com a possibilidade de inclusão de itens e pesos específicos conforme a área de conhecimento. Esta ficha foi utilizada nas avaliações trienais de 2001 e 2004 (CAPES, 2019).

O V PNPG (2005- 2010), tinha como objetivo principal o “[...]crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (CAPES, 2004, p. 53). A avaliação e a qualidade do SNPG era uma das diretrizes gerais do plano¹³ (CAPES, 2004). De acordo com o V Plano:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. [...] Os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo (CAPES, 2004, p. 63).

O Plano apresentou algumas proposições com o intuito de aprimorar o sistema avaliativo. Dentre elas destacam-se a introdução de processos de avaliação qualitativa na PG; a diversificação do modelo de avaliação; a consideração em relação a indicadores relativos a expressão científica e social no contexto nacional e internacional e; indicadores para o incentivo à inovação (CAPES, 2004).

O V PNPG demonstrou, mais uma vez, a preocupação da Capes com o aprimoramento constante de seu processo avaliativo. Desse modo, após a avaliação de 2004, a ficha de avaliação passou por uma reformulação, com a redução do número dos quesitos.

A nova ficha, que foi utilizada na Trienal 2007, passou a ser composta de 5 quesitos. Os setes quesitos da ficha anterior foram agrupados em 4 quesitos: 1-Proposta do Programa, 2- Corpo Docente, 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações, 4 – Produção Intelectual. Um novo quesito, 5- Inserção social, foi incorporado ao sistema de avaliação. [...] O quesito “Proposta do Programa” não recebeu peso, por entender-se que deveria ser utilizado para contextualizar o programa e para fornecer-lhe orientações, sugestões ou advertências a respeito do seu funcionamento. Já o quesito “Inserção social”, por ser novo, recebeu um peso de 10%. Os demais quesitos, 2 a 4, receberam um peso de 30% cada. Cada área, de acordo com entendimentos no âmbito de sua Grande Área, poderia alterar esses pesos, respeitando o seguinte limite:

¹³ As diretrizes do V PNPG eram: (i) estabilidade e indução; (ii) estratégias para a melhoria do desempenho do sistema; (iii) financiamento e sustentabilidade; (iv) novos modelos; (v) políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior e; (vi) avaliação e qualidade (CAPES, 2004).

variação de até cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, no peso proposto de 30%, desde que a soma deles fosse 90% (CAPES, 2019, p. 8).

Cabe ressaltar a criação de uma ficha avaliativa específica para o mestrado profissional, na qual os quesitos foram mantidos, com pequenas alterações nos itens para dar ênfase às especificidades dessa modalidade (CAPES, 2019). A criação dessa ficha específica atendeu, em parte, à sugestão apresentada no V PNPG quanto à “[...] diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação” (CAPES, 2004, p. 64), já que até aquele momento os mestrados profissionais eram avaliados nos mesmos moldes dos mestrados acadêmicos, mesmo tendo em vista as particularidades de cada modalidade.

O VI PNPG (2011 a 2020), por fim, integrou, pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação (PNE). Estabeleceu novas diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, com base nos seguintes eixos: (i) a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação¹⁴, a primazia da qualidade, a atenção à redução das assimetrias; (ii) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; (iii) o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I); (iv) a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e; (v) o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (CAPES, 2011). Assim, semelhante aos planos anteriores, teve como princípio a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento da avaliação da PG no país.

Em relação aos aspectos avaliativos, o VI PNPG propôs a adaptação dos critérios avaliativos de acordo com as necessidades do SNPG, tendo em vista a diversidade e complexidade do sistema. Similar ao V PNPG, também sinalizou para a necessidade da introdução de processos avaliativos de cunho mais qualitativo, considerando a predominância de critérios e procedimentos das ciências exatas e naturais, para todas as áreas, refletindo no predomínio da quantidade sobre a qualidade (CAPES, 2004; CAPES, 2011).

Tendo em vista essas considerações constantes no VI PNPG, nas avaliações trienais 2010, 2013 e na quadrienal de 2017, a ficha avaliativa passou por novas alterações. Os cinco quesitos foram mantidos, no entanto os quesitos “Corpo Discente” e “Produção Intelectual”

¹⁴ Em relação à expansão da PG, dentre as metas constantes no PNE 2014 a 2024 (que integra o VI PNPG), está a de elevar o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014).

passaram a ser considerados centrais e receberam conjuntamente, um peso correspondente a 70% do total. Os quesitos “Corpo Docente” e “Inserção Social” representaram os 30% restantes. O quesito “Proposta do Programa” permaneceu sem peso, porém passou a representar relevância com a introdução de travas na definição da nota final (por exemplo, um programa com nota “deficiente” ou “fraco” no quesito “Proposta do Programa” não poderia ter nota final maior do que “3”) (CAPES, 2019).

Ainda, o período quadrienal de avaliação passou a vigorar a partir de 2014, sendo que a novidade na avaliação de 2017 foi a introdução de uma nova ficha para os programas em rede, composta de 4 quesitos: 1-Avaliação da Rede e suas Associadas; 2-Discentes e Egressos; 3-Corpo Docente e 4- Inserção Social (CAPES, 2019). Nos quadros a seguir apresenta-se um resumo dos quesitos e itens avaliativos utilizados pela Capes na última avaliação do ano de 2017:

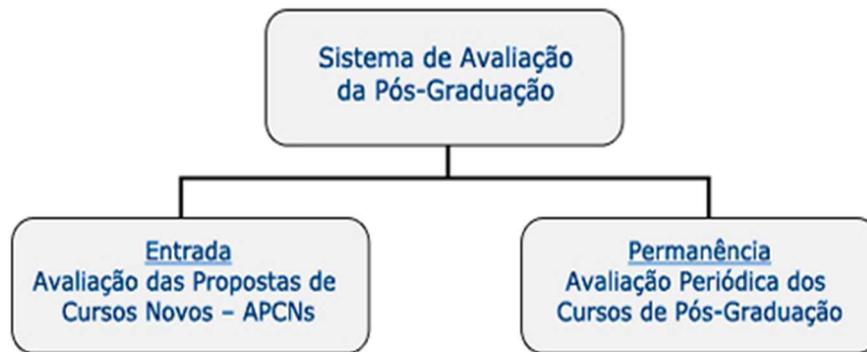
Quadro 1- Quesitos avaliativos dos PPG acadêmicos e profissionais utilizados na avaliação de 2017

Item avaliado	Programas acadêmicos	Programas profissionais
Proposta do Programa	Linhas, planejamento, infraestrutura de ensino e pesquisa.	Linhas, planejamento, infraestrutura de ensino e pesquisa.
Corpo docente	Titulação, experiência, adequação, dedicação, distribuição de atividades, relação com atividades de graduação.	Titulação, experiência, adequação, dedicação, distribuição de atividades, relação com atividades de graduação.
Corpo discente, teses e dissertações	Volume, distribuição das orientações por docente, qualidade (publicações, congressos), tempo para titulação.	Volume, distribuição das orientações por docente, qualidade (publicações, congressos), aplicabilidade dos trabalhos.
Produção intelectual	Produções do programa, distribuição das produções aos docentes em periódicos Qualis, patentes, livros, livros didáticos, outros.	Publicações por docente, produção técnica, patentes, inovações, distribuição da produção ao corpo docente, articulação da produção com a proposta do programa.
Inserção Social	Impacto regional, integração e cooperação com outros programas, visibilidade ou transparência.	Impacto regional, integração e cooperação com outros programas, visibilidade ou transparência.

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base nas informações da Capes (2017).

É importante destacar que a Capes, além da avaliação periódica de programas regulares, também é responsável pela avaliação de cursos novos. Dessa maneira, atualmente o processo de avaliação divide-se em dois processos distintos, sendo que um se refere a entrada de novos cursos e outro à permanência dos cursos de mestrado acadêmico (ME), mestrado profissional (MP) e doutorado (DO):

Figura 1- Sistema de Avaliação da Pós-Graduação



Fonte: Capes (2019b).

Quanto à avaliação dos novos programas de pós-graduação, o objetivo é verificar a qualidade das novas propostas, bem como se elas atendem ao padrão de qualidade requerido. Por sua vez, a avaliação dos programas já existentes compreende o processo de avaliação periódica (quadrienal) (CAPES, 2018d; FURTADO; HOSTINS, 2014). Tanto a Avaliação de Propostas de Cursos Novos, quanto a Avaliação dos PPG são “alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os consultores acadêmicos” (FRANCO DE OLIVEIRA, 2010, p. 352).

Na avaliação periódica quadrienal formam-se comissões de cada área, em que consultores emitem pareceres e notas para cada programa. Após a emissão do respectivo conceito (nota de 1 a 7), o CTC aprecia os pareceres e decide então sobre as recomendações e a nota do curso. Em seguida, o parecer do CTC é enviado ao Conselho Nacional de Educação, órgão deliberativo superior do Ministério da Educação, para aprovação e renovação dos reconhecimentos dos cursos (FRANCO DE OLIVEIRA, 2010; PEDROSA; PEREIRA, 2018).

Tais políticas firmadas ao longo dos anos, cada uma a seu modo, se mostraram relevantes na configuração que o SNPG tem tomado. Em relação ao sistema avaliativo da PG brasileira, Verhine e Dantas (2009, p. 296) apontam que “a destacada qualidade da pós-graduação brasileira se deve, em grande parte, ao sistema de avaliação adotado (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 296).

No entanto, na opinião de Barata (2019), por mais que seja inegável a contribuição da avaliação dos PPG para o desenvolvimento da produção científica no país, os pressupostos e instrumentos de avaliação, como em qualquer outro tipo de avaliação, precisam ser revistos continuamente. O crescimento acentuado do SNPG adicionado aos questionamentos ao modelo avaliativo utilizado trazem à tona a necessidade do aperfeiçoamento contínuo do processo, a fim de dar conta das novas lacunas que se apresentam.

2.1.3 Aprimoramentos do modelo avaliativo

Em que pese o esforço da Capes na promoção de constantes alterações no processo avaliativo da pós-graduação brasileira, tal modelo de avaliação tem sido alvo de críticas de inúmeros pesquisadores e instituições.

Um dos questionamentos é em relação ao caráter homogeneizador do modelo de avaliação, considerando a presença cada vez maior de programas mais desiguais e heterogêneos (tamanho das universidades, especificidades da área avaliada, do programa, da região, o status jurídico, entre outros) (FURTADO; HOSTINS, 2014). Nessa perspectiva, Verhine e Dantas (2009) questionam como criar um modelo avaliativo que seja, ao mesmo tempo, imparcial e que consiga contemplar as particularidades de cada área.

Outra crítica incisiva é em relação ao “quantitativismo” e ao “produtivismo” gerado pelo modelo vigente (FURTADO; HOSTINS, 2014). Até mesmo a Diretoria de Avaliação da Capes reconhece essa limitação, especialmente em relação à utilização de indicadores bibliométricos baseados em citação e produtividade para avaliar impacto e qualidade da pesquisa (CAPES, 2018). Os programas com maior publicação em periódicos reconhecidos possuem maior qualificação e prestígio, o que tem estimulado os professores a se preocupar menos com o ensino, concentrando ao máximo sua atenção na elevada produção acadêmica, inclusive há pesquisadores que acabam publicando a mesma pesquisa em forma de diversos artigos (FURTADO; HOSTINS, 2014; VOGEL, 2015).

Ainda, há de se ressaltar o uso excessivo de indicadores quantitativos que levam à redundância ou a desconsideração da importância de uma avaliação mais qualitativa. Ou seja, a quantidade produzida acaba tendo uma consideração de importância maior, em detrimento da qualidade dessa produção, o que tem impactado na prática uma “ânsia por uma produção cada vez maior, o que resulta muitas vezes em produções requentadas” (FURTADO; HOSTINS, 2014, p. 20), cujo resultado muitas vezes é de caráter parcial, ultra-especializado e de escopo limitado, em detrimento pesquisa de longo prazo e construção de “grandes teorias” e abrangentes explicações (MARENCO, 2015). Uma avaliação com ênfase em aspectos quantitativos pode levar ainda os avaliados pequenos a concentrar esforços somente para atender aos requisitos mínimos exigidos, “[...] enquanto os programas maiores, em vez de ampliar seu campo de atuação, podem limitar-se estritamente a cumprir os requisitos de avaliação que o sistema determina” (MACCARI *et al.*, 2014, p. 370). Na opinião de Andriola e Araújo (2018), essa natureza quantitativa dos indicadores está ligada a uma concepção tecnocrática, com uma visão reducionista de Educação, que não são úteis para uma melhoria significativa da realidade.

De acordo com Campos, Borges e Araújo (2014, p. 208):

O modelo atual da avaliação da CAPES está baseado fundamentalmente na avaliação externa e centrada nos produtos. No caso dos programas de pós-graduação é preciso entender que o que está sendo avaliado é o processo educacional, a aquisição de novos saberes e novas práticas, o aperfeiçoamento do conhecimento e não medindo e pesando produtos produzidos por técnicos e cientistas, este sim deveria ser o objeto e objetivo de ponderação das agências de fomento científico e tecnológico.

Barata (2019) também compactua com a opinião dos autores supra citados, ao apontar como efeitos indesejados do sistema avaliativo vigente:

A multiplicação artificial de programas em uma mesma instituição, denotando grande fragmentação dos grupos acadêmicos que enfraquece e compromete a formação e a produção científica na direção da extrema especialização; a dificuldade em ajustar os critérios aos contextos variados de oferta; o foco predominante na produção científica em detrimento dos aspectos de formação; o uso cada vez mais acrítico dos indicadores quantitativos; a tendência de avaliar o desempenho dos programas por meio do desempenho individual dos docentes ao invés de tomar o programa em si como unidade de análise; o engessamento dos programas que se guiam mais pelo alcance dos critérios do que pela busca permanente da qualidade (BARATA, 2019, p. 2).

No entanto, Dias Sobrinho (2005) alerta que a objetividade de um processo avaliativo é de suma importância, e o que deve ser criticado é o objetivismo, que acredita que tudo que não

seja mensurável não é ciência. Da mesma forma é preciso ter cuidado com o excesso que está no experimentalismo, como ideologia e explicação única da realidade, e não no método experimental, que foi e continua sendo um grande facilitador do avanço da ciência. “A avaliação educativa não deve escolher uma ou outra via, como se paralelas, como se a opção por uma devesse implicar a negação da outra” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 26).

Além dos questionamentos ao modelo avaliativo já citados, Furtado e Hostins (2014) ainda destacam a ausência e/ou carência de instâncias de autoavaliação, bem como a reduzida participação dos pós-graduandos e da mensuração do impacto dos programas. Essa limitação é reconhecida, inclusive, pela Capes, que admite que a ausência/carência da autoavaliação se constitui em uma das principais lacunas do atual sistema de avaliação da PG (CAMPOS; BORGES; ARAÚJO, 2014; CAPES, 2018a; CAPES, 2019c). Tal situação apresenta, em sua esteira, a necessidade, novamente, do aperfeiçoamento do sistema avaliativo utilizado.

Reconhecidas as limitações do então sistema de avaliação, a CAPES, em 2018, deu início a um processo que resultou numa proposta de aperfeiçoamento e reformulação. Após a Avaliação Quadrienal de 2017, a CAPES instalou um conjunto de discussões com a comunidade científica com o propósito de repensar o processo avaliativo da PG, através da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG¹⁵. O trabalho da Comissão se estendeu por cerca de um ano e meio, tendo contado com a participação de ministérios (MEC, MCTIC e MDIC), conselhos (CNE), agências de fomento (CAPES, CNPq, FINEP) e associações científicas e tecnológicas (ABC, ANPED, ANDIFES, ABRUEM, ABRIC, CONFAP, CONSECTI, CTC/CAPES, FOPROP e SBPC). Os resultados finais foram analisados e aprovados pelo Conselho Superior da CAPES em outubro de 2018 (CAPES, 2018a; TREVISOL; BRASIL, 2020).

O documento final indicou os dez eixos centrais a partir dos quais os aprimoramentos no processo avaliativo devem ser pensados e implementados. O quadro a seguir apresenta um breve resumo dos eixos e as sugestões em relação a cada um deles apresentadas pela Comissão.

¹⁵ A Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG foi criada pela Portaria nº 203, DOU de 17 de novembro de 2016, com a incumbência de promover um estudo sobre o aprimoramento do processo de avaliação

Quadro 2- Propostas de aprimoramentos do Modelo de Avaliação da PG

Eixo	Proposições
Autoavaliação Institucional da PG	O documento recomenda a autoavaliação regular dos PPG, considerando sua importância para o autoconhecimento. A detecção das potencialidades e fragilidades de cada PPG subsidia a implantação de políticas e ações de aprimoramentos no âmbito dos programas (CAPES, 2018a).
Impacto (no desenvolvimento econômico e social, regional e nacional)	De acordo com o documento “a avaliação da pós-graduação deve medir os impactos econômicos e sociais, decorrentes do avanço do conhecimento, que podem transformar nações” (CAPES, 2018a, p. 15). Esses impactos positivos devem ser considerados no processo avaliativo (CAPES, 2018a).
Modelo único de avaliação (multidimensional)	O modelo de avaliação multidimensional, cuja previsão de implantação é para o quadriênio 2021-2024 abará grande parte desses eixos. Tal modelo será composto por cinco dimensões: (i) formação de pessoal; (ii) pesquisa; (iii) inovação e transferência de conhecimento; (iv) impacto na sociedade e; (v) internacionalização. Nesse modelo, cada programa terá 5 notas, uma para cada dimensão (CAPES, 2020d).
Produções indicadas (cinco mais relevantes)	O impacto de um PPG deve ser mensurado, não pela quantidade de produções, mas sim pelos seus produtos mais significativos. Em virtude disso, a Comissão propõe no respectivo documento a indicação, pelos programas, dos produtos considerados mais relevantes (CAPES, 2018a).
Relevância social e econômica	Os aspectos de relevância social e econômica precisam considerar as perspectivas regionais que contribuem para o desenvolvimento do país. Assim, “[...] a avaliação precisa encontrar critérios e mecanismos que possam avaliar, sem deixar de lado a qualidade e a busca da excelência, aspectos regionais e estratégicos, levando em conta a atuação das FAPs em programas e projetos para o desenvolvimento da região” (CAPES, 2018a, p. 17).
Acompanhamento de egressos (formação recursos humanos qualificados)	A avaliação da qualidade da formação deve ser um aspecto central dos processos avaliativos. Para isso, os PPG devem realizar o monitoramento e o acompanhamento de seus alunos egressos. Importante destacar a relação entre esse acompanhamento e o aperfeiçoamento das políticas institucionais (CAPES, 2018a).
Balanço entre indicadores quantitativos e qualitativos	É necessário que haja um equilíbrio entre os indicadores quantitativos e qualitativos no processo avaliativo, considerando a histórica prevalência dos critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos (CAPES, 2018a).
Mudanças no Qualis (único, grandes áreas, fator de impacto)	Necessidade de produção de critérios mais adequados de acordo com o perfil das grandes áreas do conhecimento, considerando a demasiada pulverização de critérios entre as áreas (CAPES, 2018a).
	De acordo com o documento, “[...] deve-se ter em mente que a internacionalização não deve ser um fim em si, mas, sim, um meio para o continuado enriquecimento dos programas e de seus integrantes e estabelecimento de um número cada vez

Internacionalização	maior de projetos e colaborações internacionais” (CAPES, 2018a, p. 13). Desse modo a Comissão propõe investir recursos na internacionalização dos cursos de pós-graduação, de modo a expandir os conhecimentos e experiências dos pós-graduandos e aumentar as fronteiras das pesquisas (CAPES, 2018a).
Inovação	Importância do estímulo da aproximação dos programas com as demandas da sociedade, com as empresas, com vistas ao incremento da inovação. Assim, é proposta a criação de “[...]indicadores que avaliem a capacidade de apoio que os Programas de Pós-Graduação possam oferecer às empresas em seus processos de inovação (CAPES, 2018a, p. 17).

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base nos documentos “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG” (CAPES, 2018a) e “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional” (CAPES, 2020d).

Considerando essas proposições apresentadas pela Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2010-2020, foi criado um Grupo de trabalho¹⁶ com o objetivo de ajustar as fichas utilizadas pela CAPES na avaliação dos PPG. As contribuições/propostas apontadas pela Comissão de Acompanhamento do PNPG foram analisadas e sintetizadas nessa nova ficha avaliativa. A nova ficha, composta de três eixos: (i) Proposta do programa; (ii) Atividades de formação e; (iii) Impactos acadêmicos e sociais, será utilizada na avaliação a ser realizada no ano de 2021 (referente ao quadriênio 2017 a 2020). O quadro a seguir apresenta a nova ficha.

Quadro 3- Nova ficha de avaliação da Pós-Graduação

Quesito	Objetivo	Itens avaliativos
Programa	Avaliar o funcionamento, a estrutura e o planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos.	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 do programa; 2-Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa; 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

¹⁶ O Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação foi criado pela Portaria nº 14, de 4 de julho de 2018. Tal GT teve a incumbência de apresentar nova proposta de revisão da Ficha utilizada para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação.

		<p>formação de seus alunos, vinculada à produção do conhecimento;</p> <p>4-Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção do conhecimento.</p>
Formação	<p>Avaliar a qualidade dos recursos humanos formados, levando em conta a atuação dos docentes e a produção de conhecimento.</p>	<p>1-Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa;</p> <p>2-Qualidade da produção de discentes e egressos;</p> <p>3-Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida;</p> <p>4-Qualidade das produções dos docentes;</p> <p>5-Qualidade e envolvimento dos docentes nas atividades formativas do programa.</p>
Impacto na sociedade	<p>Avaliar os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa.</p>	<p>1-Impacto e caráter inovador da produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística - em função da natureza do programa;</p> <p>2-Impacto econômico, social e cultural;</p> <p>3-Internacionalização e visibilidade do programa.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base no Relatório Técnico do Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação (CAPES, 2019, p. 22).

Nessa nova sistemática avaliativa, manteve-se uma ficha única, porém com indicadores adaptados de acordo com a particularidade das áreas, que devem propor as definições, indicadores e comentários que sejam adequados às especificidades de cada modalidade, seja acadêmico ou profissional (CAPES, 2019). De acordo com D’Almonte, Pinho e Silva (2019), essa nova proposta de avaliação possui como foco a qualidade dos recursos humanos formados, a produção do conhecimento diretamente relacionada à proposta do programa e o impacto produzido junto à sociedade.

O tema de autoavaliação ganhou centralidade no âmbito dessas discussões. A AA passou a ser uma dimensão importante da nova ficha avaliativa proposta pelo Relatório do Grupo de Trabalho de Revisão da Ficha de Avaliação. Assim, a ‘avaliação da autoavaliação’ passou a ser um componente da nova ficha de avaliação, como parte do Quesito do Programa (CAPES, 2019c).

Além disso, com o intuito de orientar os programas de pós-graduação, a Portaria CAPES nº 148/2018 constituiu uma comissão com o objetivo de implantar uma sistemática de autoavaliação para os PPG, cujo relatório denominado “Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação” foi concluído em 2019. Conforme o documento “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação” (CAPES, 2018a), a questão da formação e a autoavaliação, são aspectos

cruciais que atualmente estão ausentes ou subvalorizados na avaliação e que devem fazer parte da nova proposta de avaliação que está sendo desenvolvida. De acordo com Trevisol e Brasil (2020, p. 3) “esta foi a primeira vez que os documentos institucionais da CAPES incorporaram o tema como dimensão avaliativa”, o que diferencia essa nova proposta das anteriores. Os aspectos relacionados com a autoavaliação na PG serão detalhados no próximo capítulo.

3 A AUTOAVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Autoevaluar es pues, conocer desde dentro una institución, para que sea reconocida desde afuera.

Ângulo Rasco

Nos últimos anos é possível observar algumas alterações na sistemática avaliativa da PG. Uma delas refere-se ao fato de a autoavaliação ter se tornado uma dimensão central das políticas de regulação e avaliação da PG no país. A autoavaliação dos PPG passou a ser uma exigência da Capes, sendo inclusive um item que compõe a nova ficha avaliativa. No entanto, para além da exigência pela CAPES, a autoavaliação pode fornecer importantes subsídios para os aperfeiçoamentos no âmbito dos programas de pós-graduação e das instituições de um modo geral.

Nesse sentido, o presente capítulo visa apresentar os aspectos conceituais relacionados à autoavaliação, bem como a sua relevância e operacionalização no âmbito dos PPG. Na sequência abordaremos o papel da avaliação e do acompanhamento dos egressos em um processo autoavaliativo.

3.1 CONCEITUAÇÃO

O relatório da CAPES sobre autoavaliação (CAPES, 2019c) apresenta uma conceituação mínima e uma proposta de roteiro para implementação. De acordo com o documento, a autoavaliação é “[...]o processo de se avaliar a si próprio, por vezes também chamada avaliação interna ou avaliação institucional [...]. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem[...]. Em outras palavras, a autoavaliação é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica” (CAPES, 2019c, p.7).

De acordo com Leite *et al.* (2020), autoavaliar é um processo colaborativo de identificação das potencialidades, fragilidades e oportunidades futuras de um PPG. Tais definições vem ao encontro da conceituação proposta em 1991, por Ana Maria Saul. Segundo ela, a AA tem uma perspectiva emancipatória, se tratando de:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação dos programas educacionais ou sociais. Ela está

situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é o emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação (SAUL, 1991, p. 61).

De acordo com a autora (SAUL, 1991), o processo de autoavaliação deve ser realizado de forma integrada e participativa. A participação dos diversos atores envolvidos é essencial para a socialização e democratização dos processos que visam ao fortalecimento e melhorias institucionais, na compreensão de que as reais e mais significativas transformações em educação só se realizam quando há envolvimento e comprometimento dos membros com as mudanças qualitativas (ALMEIDA, 2016; DIAS SOBRINHO; 2005; MASETTO, 2004; OLIVEIRA, 2009; VERHINE; FREITAS, 2012). Conforme Dias Sobrinho (2005, p. 32) “quanto mais ampla, qualificada, organizada e intensa for a participação, maiores as possibilidades de a avaliação ser útil e produzir os efeitos desejados”.

Nesta concepção de autoavaliação, a titularidade da avaliação cabe aos envolvidos no processo, direta ou indiretamente. No caso dos PPG, deve envolver a participação de distintos atores, entre eles docentes, discentes, egressos, técnicos e outros, nos níveis hierárquicos diversos, dos estratégicos aos mais operacionais. De acordo com Leite *et al.* (2020, p. 342) “também pode haver atores externos e coadjuvantes, a exemplo dos empregadores, especialistas, empreendedores, ou parceiros da comunidade como professores da Rede Básica e trabalhadores”. Como reporta a literatura, os resultados da autoavaliação são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo.

Conforme Saul (2002), a autoavaliação dos PPG se constitui em uma condição necessária para o aperfeiçoamento, uma vez que potencializa o autoconhecimento dos programas. Aprende-se a relevância de pensar a prática, refletir sobre ela com o intuito de derivar dela ações concretas (LEITE, 2018). Assim, a importância da AA deriva das suas próprias funções, a saber:

Diagnosticar o momento de trabalho em que o Programa se encontra; - aperfeiçoar o Programa: preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando para novos horizontes, replanejando; - encontrar/descobrir, novos sentidos para a ação; - estimular uma participação efetiva, através do auto-conhecimento, que propicie o desenvolvimento pessoal de professores e alunos; - criar condições que ampliem o vínculo de compromisso com o Programa; e - subsidiar a avaliação externa (SAUL, 2002, p. 103).

Para Almeida (2016), a autoavaliação se caracteriza como um instrumento promissor, pois além de aumentar a capacidade analítica da avaliação, também amplia o acesso às informações. De acordo com Rasco (1998), representa também a responsabilidade pública e profissional das instituições.

Algumas condições básicas para a realização de uma boa autoavaliação são apresentadas por Dias Sobrinho (2005, p. 30). De acordo com o autor:

- A primeira grande condição é a garantia de liberdade comunicativa. Os sujeitos da avaliação devem poder ter livre voz para as suas manifestações, entendendo, por outro lado, que sua participação deve obedecer aos critérios e às normas estabelecidas pela sua comunidade;
- Para que haja permanente motivação, os participantes precisam sentir que a avaliação tem valor, consequências, utilidade, não só para a instituição, mas, sobretudo, para todos os membros da comunidade;
- Os participantes devem assumir o compromisso de fazer da avaliação um fecundo processo de aprendizagem, de crescimento social e de melhoramento institucional [...];
- Por parte da instituição, devem ser assegurados os meios necessários, não só de infraestrutura e tempo, como também e principalmente de liberdade de expressão.

Ainda há que se ressaltar que a AA deve estar alinhada com o planejamento institucional. Conforme Andriola (2009), a autoavaliação e o planejamento institucional devem estar plenamente articulados, ambos voltados para a melhoria das Instituições de Ensino Superior. No caso dos PPG, eles se inserem no âmbito institucional e precisam convergir com os objetivos e estratégias mais amplos em relação à pós-graduação. Por isso, é importante que haja o compromisso institucional com esse processo, especialmente dos dirigentes, com a disposição de tempo e recursos suficientes para sua realização e para as mudanças que serão necessárias (OLIVEIRA, 2009; RASCO, 1998).

A combinação da autoavaliação com a avaliação externa é uma abordagem defendida por inúmeros pesquisadores e estudiosos da área. Para Saul (2002, p. 100):

No bojo deste debate, a autoavaliação, veementemente contestada por aqueles que propugnavam a objetividade na avaliação e, por isto mesmo, defendiam exclusivamente um modelo de avaliação externa, hoje deixa de ser vista como um mecanismo de autoproteção dos programas frente a eventuais resultados negativos decorrentes da avaliação externa. Esta modalidade de avaliação passa a ser proposta e discutida como um caminho que, ao lado da avaliação externa, pode compor um modelo interessante e valioso, com vistas ao aperfeiçoamento dos programas (SAUL, 2002)

Verhine e Freitas (2012) também corroboram com Saul, ao destacarem que:

Durante muito tempo a avaliação foi vista sob o ponto de vista essencialmente técnico e, em outros momentos, passou-se a adotar metodologias de cunho mais qualitativo. Nos últimos tempos passa-se, nitidamente, para um posicionamento mais híbrido em que coexistem abordagens avaliativas marcadas pelos paradigmas quantitativos versus qualitativos. A possibilidade de conjugar as duas formas de recolha de informação quantitativa e de informação qualitativa parece ser o caminho mais rico, conjugando os dados observáveis com informações analíticas e interpretativas (VERHINE; FREITAS, 2012, p. 35).

Assim, as avaliações internas realizadas pelos membros de uma comunidade científica, complementadas pela avaliação externa, protagonizada pelo Estado, é a abordagem mais apropriada a ser utilizada (DIAS SOBRINHO, 2005). Tendo em vista os debates acumulados sobre o tema, a CAPES propôs uma metodologia inicial aos PPG. Como o próprio documento destaca “[...] a CAPES está aproximando sua concepção daquela já adotada pela avaliação da graduação¹⁷, contribuindo para diminuir a distância hoje existente entre os dois processos nacionais avaliativos” (CAPES, 2019c, p. 6).

A avaliação externa se mantém, devendo atuar em consonância e articulação com a autoavaliação, que se bem feita pode oferecer as mais significativas informações para a avaliação externa (CAPES, 2019c; MASETTO, 2004). A autoavaliação deve ser compartilhada com os consultores da comissão de avaliação, de modo a permitir a contextualização da trajetória do programa (BARATA, 2019).

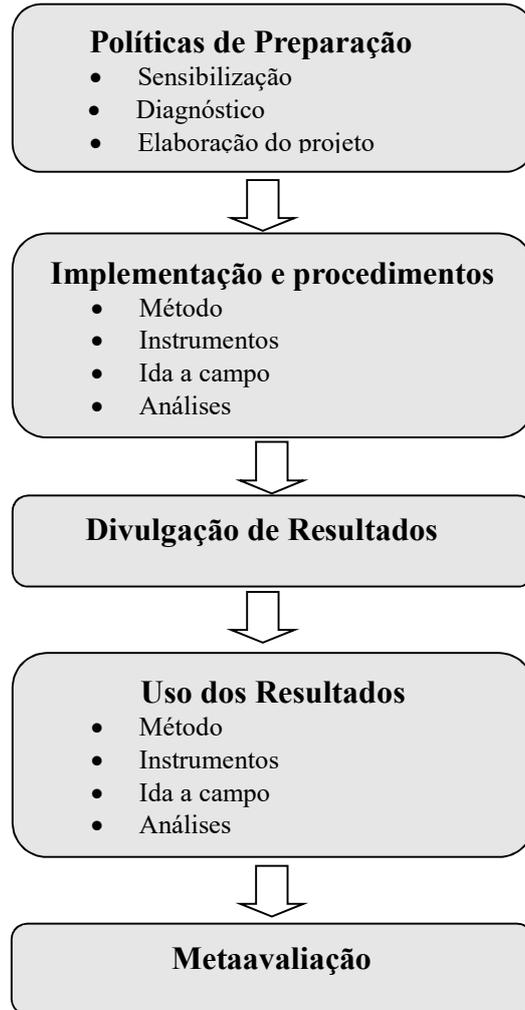
Tendo isso presente, há uma mudança de foco. Ao invés da CAPES receber os resultados da AA realizada pelos programas, ela deverá acompanhar como os PPG estão conduzindo suas autoavaliações. Por meio desse procedimento é colocado em ação o processo de identificar pontos fortes e potencialidades, bem como os pontos fracos dos programas, de modo a possibilitar maior aproveitamento das oportunidades e detecção do que deve ser melhorado (CAPES, 2019c).

A escolha dos focos a serem avaliados é responsabilidade dos próprios protagonistas do processo. Ou seja, cada programa tem autonomia no delineamento de sua própria autoavaliação, que seja mais adequado para atender os aspectos pertinentes a sua missão e seus objetivos (CAPES, 2019c). É preciso que haja clareza no que diz respeito ao como, quem e o que avaliar (D’ALMOMTE; PINHO; SILVA, 2019). Referente ao como avaliar, a própria CAPES sugere um roteiro que orienta a implementação desse processo. O modelo proposto no Relatório

¹⁷ Nos cursos de graduação, a regulamentação da autoavaliação existe desde os tempos do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), da década de 1990, até mais recentemente, na década de 2000, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e seu componente de Autoavaliação Institucional (CAPES, 2019c).

intitulado “Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação” (CAPES, 2019c), é composto de cinco fases: preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação. A figura a seguir ilustra essas etapas.

Figura 2 - Etapas de operacionalização da autoavaliação



Fonte: adaptado de CAPES (2019c, p. 12).

A fase da preparação se refere ao planejamento do processo de autoavaliação (definição dos princípios, o que será avaliado, critérios de avaliação, objetivos, estratégias, métodos de coleta de dados, recursos, responsabilidade das equipes). Na etapa de implementação é posto em prática o que foi planejado anteriormente. Posteriormente, passa-se para a divulgação dos resultados, que deve ser em uma linguagem clara e objetiva. A fase ‘Uso dos Resultados’ é justamente para que os resultados do processo sejam utilizados em busca da melhoria contínua (CAPES, 2019c), “devendo servir para formulação de ações voltadas para sanar dificuldades e

multiplicar [...] as situações positivas do processo acadêmico, seja na atividade de ensino aprendizagem, na pesquisa e na extensão ou gestão” (BELLONI; BELLONI, 2003, p.32). E finalmente, na etapa da meta-avaliação, avalia-se a própria sistemática avaliativa utilizada, ajustando-a caso seja necessário (CAPES, 2019c).

Entre os itens que podem ser inclusos na AA, cabe destacar a qualidade da formação recebida, os impactos/relevância dos programas e como os docentes estão acompanhando os alunos. Nessa perspectiva, em um processo de AA, os egressos não podem ser esquecidos, pois é a partir deles que a qualidade da formação discente e o impacto/relevância do programa para a sociedade pode ser mensurado, além da possibilidade de fortalecimento da gestão dos programas e instituição, por meio do aprimoramento contínuo dos PPG, ao fazer uso dos conhecimentos obtidos por intermédio deles.

Cabe abordar, por fim, que a AA não é, segundo Leite (2018) um fim em si mesma. O mais importante é o que é feito com ela. Nenhuma mudança significativa pode ocorrer quando for impulsionada simplesmente por dispositivos legais e não contar com a adesão e o comprometimento dos sujeitos envolvidos (DIAS SOBRINHO, 2005). Os programas precisam estar “[...] comprometidos com a necessidade de buscar continuamente sua melhoria, num esforço também contínuo de rever metas de aperfeiçoamento. Espera-se que a autoavaliação se insira na cultura dos programas como um valor: o do desenvolvimento contínuo” (MASETTO, 2004, p. 43).

3.2 OS EGRESSOS E A AUTOAVALIAÇÃO

No âmbito educacional, o termo “egresso” contempla várias conceituações. Pena (2000) explica que, enquanto alguns profissionais e instituições atribuem o conceito de egresso a todos os indivíduos que saíram do sistema por algum motivo (diplomados, desistentes, jubilados, transferidos), outros consideram egresso somente aqueles alunos que encontram-se formados. Para este estudo, tendo em vista os objetivos pretendidos, considera-se egresso todos aqueles que tenham concluído o curso, ou seja, que se encontram titulados (CAPES, 2018b).

As primeiras pesquisas¹⁸ com egressos surgiram na década de 60, nos Estados Unidos e na França, momento em que as matrículas no ensino superior dispararam nesses países. O foco de tais estudos era avaliar a inserção dos egressos no mundo do trabalho. Há que se destacar que o sistema avaliativo atual dos Estados Unidos continua a ter como foco a formação do egresso (MACCARI; RICCIO; MARTINS, 2013). No Brasil, as primeiras pesquisas com diplomados foram realizadas no início da década de 90, cabendo destaque para a Universidade federal do Ceará (UFC), cuja ênfase era nos cursos de graduação, e para a Universidade de São Paulo (USP), que abarcava também os cursos de PG (PAUL, 2015).

Em linhas gerais, o interesse nos estudos sobre egressos de pós-graduação é muito recente. Eles tem sido realizados por poucas IES (CREUTZBERG *et al.*, 2015). A avaliação dos PPG pelos egressos oferece elementos fundamentais para o processo autoavaliativo mais amplo. É fundamental às instituições terem conhecimento do que estes sujeitos pensam a respeito de sua formação e o que desenvolvem na sociedade. Os resultados dessa avaliação oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria das políticas institucionais e da qualidade dos PPG (MACHADO, 2010; ORTIGOZA; POLTRONIÉRI; MACHADO, 2012). Nessa perspectiva, Machado (2010) destaca que:

A observação da trajetória dos ex-alunos serve como fonte de informações gerenciais, permitindo a tomada de decisão sobre o planejamento de cursos, arranjos didáticos-pedagógicos e modalidades de programas que desenvolvam uma polivalência e identidade profissional capazes de interagir e de atender às mutações no mercado de trabalho (MACHADO, 2010, p. 62).

Os egressos possuem condições de analisar de forma mais criteriosa, até que ponto a carga horária, os conteúdos e as estratégias de formação estão sendo de fato relevantes para sua atuação profissional (ORTIGOZA, POLTRONIÉRI; MACHADO, 2012). Ou seja, esses dados possibilitam uma reflexão qualitativa sobre a importância e impacto dos programas, permitindo uma retroalimentação positiva entre o ensino, pesquisa e extensão (MARCOVITCH, 2019). De acordo com Maccari e Teixeira (2014, p. 102):

Partindo do princípio de que os egressos (ex-alunos) de um programa de pós-graduação têm suas ações práticas afetadas pelas experiências vividas no curso e que a qualidade do programa é determinada pelas suas condições de funcionamento, é

¹⁸ Maiores informações sobre o processo histórico das pesquisas com egressos em âmbito internacional e nacional consultar artigo de Paul (2015), disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200309&script=sci_abstract&tlng=pt.

importante contextualizar o programa e suas lógicas de forma a compreender as contribuições que o curso trouxe para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos alunos.

Ademais, na opinião de Marcovitch (2019, p. 317), os egressos evidenciam o impacto social das universidades. De acordo com o autor:

[...] medir as evoluções, anos após a conclusão dos cursos, é importante para as universidades mostrarem sua contribuição para as economias locais e nacionais. Isso também pode fornecer reflexões potencialmente importantes sobre as alterações curriculares necessárias para se preparar para o futuro, e identificar deficiências e excedentes nas habilidades.

Considerando a importância do acompanhamento dos egressos pelos PPG, a CAPES reforça que tais ações “[...] precisam ser estabelecidas com certa urgência notando, inclusive, que isto remete a uma discussão do próprio cerne dos valores da pós-graduação nacional” (CAPES, 2018c, p. 14). Nesse sentido, a CAPES propõe, a realização do monitoramento contínuo dos egressos pelos PPG:

O destino dos egressos deve ser monitorado pelos programas, já que a natureza e o impacto de sua atividade [...] é um excelente indicador de qualidade do estudante formado e da instituição e do programa que o forma. A qualidade da formação discente deve balizar e nortear o processo avaliativo e, para isso, as produções (artigos, livros, patentes, obras literárias e de arte etc.) que contam com a participação discente, devem ser valorizadas e recompensadas (CAPES, 2018a, p. 14).

Nesse acompanhamento, cada área de conhecimento pode avaliar essa dimensão de forma diferenciada. Enquanto uma pode simplesmente valorizar a empregabilidade, outra pode dar atenção ao nível salarial atingido. Outras podem valorizar a contribuição social propiciada por seus egressos, a estatura profissional atingida, ou o impacto no avanço do conhecimento por meio das produções intelectuais (CAPES, 2018a).

Cabe ainda destacar que, ao formar profissionais, a universidade prepara-o para uma realidade que em breve não existirá, em razão das constantes mudanças que ocorrem na sociedade em geral, o que exige dos PPG políticas de acompanhamento dos egressos contínuas. Dentro desse contexto, é relevante ações de monitoramento de egressos que proporcionem um diagnóstico fiel da realidade existente na sociedade (MACHADO, 2010), capazes de permitir a identificação das exigências evolutivas do mercado de trabalho, a fim de possibilitar reajustes nas propostas curriculares (SOUZA *et al.*, 2011).

Maccari e Teixeira (2014) alertam que o acompanhamento dos egressos se constitui em um grande desafio para as instituições, tendo em vista a dificuldade na operacionalização da coleta de dados. Geralmente, a maioria das pesquisas com egressos utiliza como fonte de coleta de informações a Plataforma *Lattes*, porém nem sempre as informações que lá constam estão atualizadas, além da ausência de comunicação entre egresso e seu ex-orientador e programa em geral.

4 A PÓS-GRADUAÇÃO DA UFFS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EXPANSÃO

A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério.

Darcy Ribeiro

O presente capítulo visa descrever o processo de implantação da pós-graduação *stricto sensu* na primeira década de existência da Universidade Federal da Fronteira Sul (2010-2020). A UFFS, assim como outras tantas instituições federais de educação superior, surgiu no bojo das políticas de expansão implementadas no país a partir do início dos anos 2000. Entre 2004 e 2016 foram criadas dezoito novas universidades federais, dezenas de novos campi no interior do país e inúmeros institutos federais. A interiorização foi uma das características marcantes das políticas de expansão impulsionadas pelos diferentes programas federais e estaduais, especialmente pelo REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

O contexto acima motivou a escolha da UFFS. Por meio do estudo dessa instituição localizada no interior do país é possível compreender como as políticas nacionais repercutiram em âmbito local e regional. A UFFS é, neste sentido, um caso que ilustra bem as políticas e as tendências que se materializaram na maioria das regiões do país.

Por meio da análise do processo de implantação da PG no âmbito de uma instituição (a UFFS), o presente capítulo permitirá entender melhor as relações entre as políticas nacionais e as dinâmicas locais/regionais.

4.1 A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O ensino superior brasileiro é tardio, inclusive quando comparado ao que ocorreu nos países vizinhos da América Latina. Os motivos são diversos. O principal deles está relacionado às políticas adotadas por Portugal e pela Monarquia brasileira durante longos séculos. Os portugueses foram avessos à criação de universidades nas colônias. Os filhos das famílias brasileiras mais abastadas eram estimulados a estudar na Europa, tendo a Universidade de Coimbra como a principal instituição de destino.

No Brasil, os cursos superiores (cursos de Medicina) foram criadas em 1808 quando da chegada da Família Real à Bahia e, na sequência, ao Rio de Janeiro (BARRETO; DOMINGUES; BORGES, 2014; BRASIL, 2020). Além de inexpressivos do ponto de vista numérico, os cursos superiores criados no século XIX tinham o objetivo de fornecer quadros profissionais para desempenhar as funções demandadas pela burocracia estatal em expansão (MARTINS, 2018). A primeira universidade brasileira (que integra ensino e pesquisa) surgiu na década de 30 do século passado. Surgiu da iniciativa do estado de São Paulo de atrair professores e intelectuais estrangeiros para a criação do que veio a se chamar Universidade de São Paulo (BALBACHEVSKY, 2005).

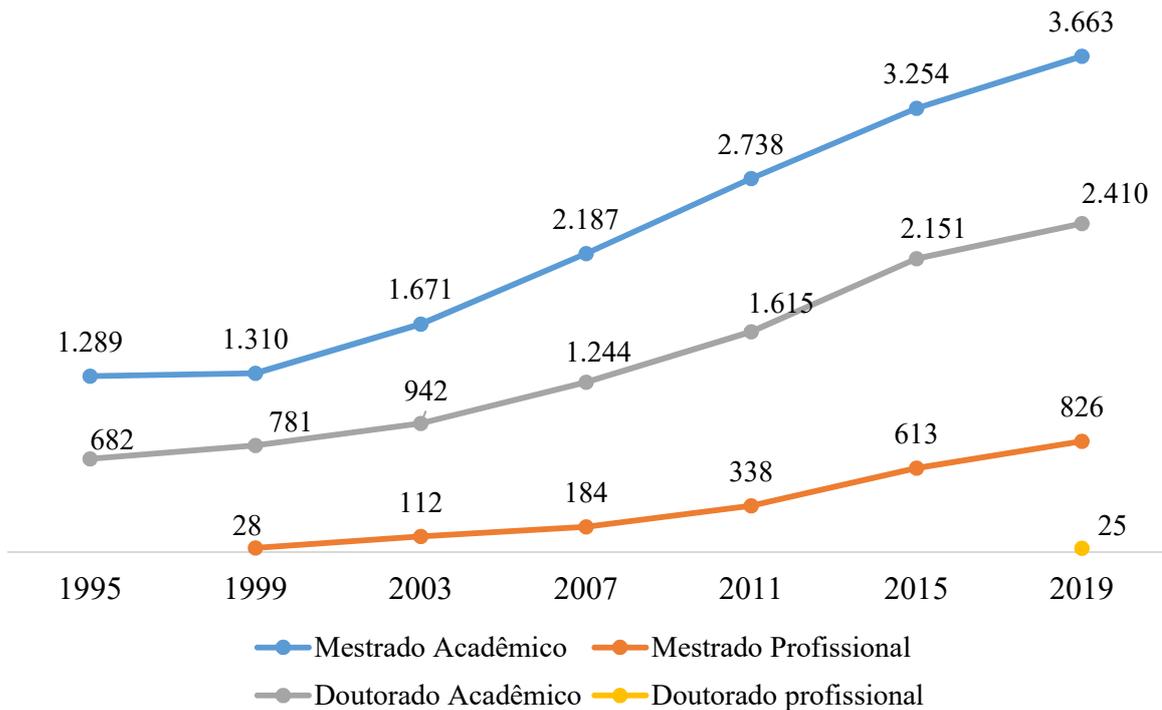
A pós-graduação, por sua vez, foi se estruturando lentamente. Até 1965 ela se realizou por meio de uma relação tutorial e informal entre o professor catedrático em um pequeno número de estudantes, onde os tutores tinham completo poder sobre o que seria ensinado, com foco no desenvolvimento de uma tese (SAVIANI, 2000). No período entre 1934 e 1965 a PG tinha como características “a coexistência de modelos diferenciados de pós-graduação[...], bem como a falta de centralização, controle e orientação por parte do governo em relação a esse nível de ensino” (SILVA, 2013, p. 55). A PG exerceu pouco impacto no ensino superior, inclusive porque havia poucas universidades, cabendo destaque para Universidade de São Paulo (criada em 1934) e a Universidade do Distrito Federal (criada em 1935) (BALBACHEVSKY, 2005; MARTINS, 2018).

A partir da década de 60 é possível visualizar uma expansão mais acentuada da PG nacional. A título de ilustração, em 1965 o país contava com apenas 38 cursos de pós-graduação (27 mestrados e 11 doutorados). Dez anos depois, o número de cursos saltou para 578 (429 cursos de mestrado e 149 de doutorado), um crescimento aproximado de 1.421%, expansão impulsionada especialmente pelas agências de fomento (BALBACHEVSKI, 2005). Em 2019 esse número correspondia a 6.924 cursos de PG (4.489 mestrados e 2.435 doutorados) (CAPES, 2020). Esse crescimento, ao mesmo tempo que motivou a implementação das inúmeras políticas de regulação e de expansão¹⁹ desde 1961 (detalhadas no capítulo 1 desse estudo), também foi

¹⁹ As principais delas são: Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Parecer CES/CFE nº 977 de 03 de dezembro de 1965 (Parecer Sucupira); Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária); Decreto 73.411, de 4 de janeiro de 1974; Planos Nacionais de PG e Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN).

impulsionado por elas. O gráfico a seguir oferece um conjunto de dados que permite dimensionar a expansão do SNPG no período entre 1995²⁰ e 2019.

Gráfico 1- Crescimento dos cursos de pós-graduação entre 1995 e 2019, por modalidade



Fonte: elaborado pela autora (2020), com base nos dados do VI PNPG CAPES (2011) e nas informações extraídas do Geocapes (CAPES, 2020).

De 38 cursos em 1965, o sistema passou a oferecer 6.924 cursos em 2019 (distribuídos em 4.570 programas). Os cursos de mestrado acadêmico são os mais expressivos, desde a década de 60, respondendo no ano de 2019 por cerca de 52,9% dos cursos de PG do país, seguido pelos cursos de doutorado acadêmico, que respondiam por 34,8% e pelos cursos de mestrado profissional (cerca de 11,9% da totalidade dos cursos).

Os primeiros cursos de mestrado e de doutorado profissionais foram implementados décadas depois. O primeiro curso de mestrado profissional foi criado em 1998 e o de doutorado profissional²¹ em 2018 (CAPES, 2011; CAPES, 2020).

²⁰ Optou-se, nesse gráfico, em apresentar o crescimento dos cursos de PG a partir de 1995, tendo em vista a não localização das informações dos anos anteriores em intervalos regulares de tempo. Além disso, até julho/2021 o Geocapes apresentava os dados dos PPG até o ano de 2019, por isso utilizamos esse ano como limitador.

²¹ O primeiro curso de doutorado profissional foi implantado pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) em 2018 no Rio de Janeiro. Em 2019 haviam cursos de doutorado profissional nas regiões Sudeste (10), Sul (7), Nordeste (4) e Norte (4).

De acordo com o gráfico 1, o período de maior expansão se deu entre 2003 e 2011. O número de cursos saltou de 2.725 para 4.691, um aumento de cerca de 72,1%. Nesse período houve a destinação de um significativo volume de recursos para a área da educação. A partir de 2015 os cursos continuam a crescer, mas de forma mais moderada.

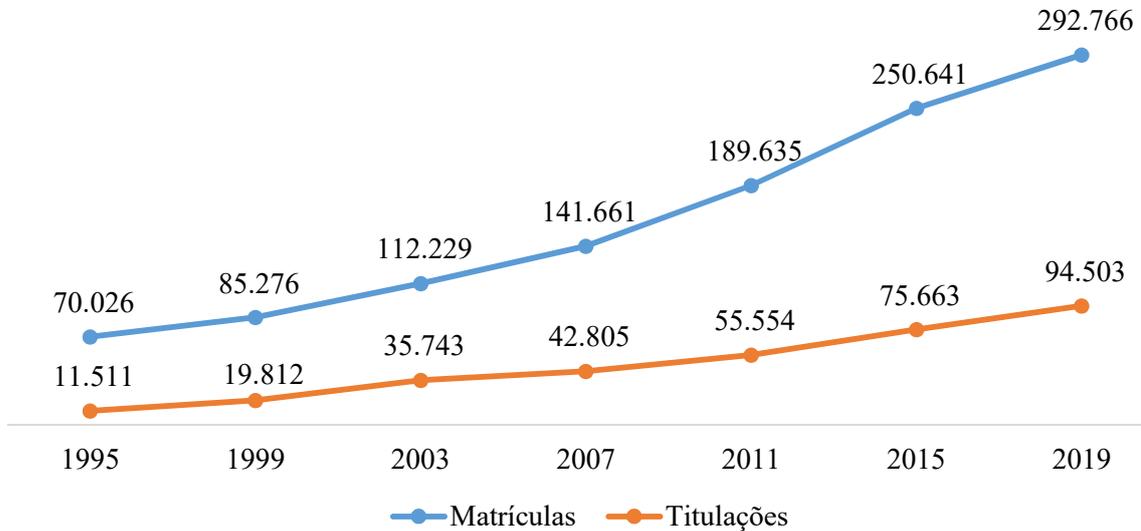
Em comparação com as demais modalidades de cursos, os mestrados profissionais são os que vem apresentando um crescimento mais expressivo nos últimos 20 anos: em 1999, eram 28 cursos. Em 2019, essa modalidade contava com 826 cursos. Ou seja, um crescimento de cerca de 2.850% no período. Nesse mesmo período o crescimento dos cursos de mestrado acadêmico foi de cerca de 179,6% e dos de doutorado acadêmico de 208,5%.

De acordo com os dados, o setor público é o principal responsável pela expansão, especialmente as esferas federal e estadual, uma vez que os municípios têm pequena participação na oferta de cursos de pós-graduação. Em 1985, por exemplo, aproximadamente 90% dos cursos funcionavam em universidades públicas (SCHWARTZMAN, 2001). Em 2019, de acordo com informações disponíveis no Geocapes (CAPES, 2020), dos 4.570 programas de PG, 81,9% eram públicos (sendo 58,2% pertencentes à esfera federal e 23,9% à esfera estadual) e cerca de 18,1% privados.

Com a expansão acentuada no quantitativo de cursos de PG pelo país, o número de matrículas e titulações também apresentou crescimento expressivo ao longo dos anos. Estima-se que em 1973 o país tinha cerca de 13.500 alunos matriculados em cursos de PG, tendo titulado até aquele ano aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores (BRASIL, 1974). Alguns anos depois, em 1985, o país titulou cerca de 4.600 estudantes de pós-graduação (4.000 mestres e 600 doutores) (CAPES, 1986). Entre 1995 e 2019, o número de matriculados passou de 70.026 para 292.766 (aumento de cerca de 318,1%) e de titulados passou de 11.511 para 94.503 (crescimento de 720,9%). O gráfico a seguir mostra a evolução do quantitativo de matrículas e titulações entre 1995 e 2019²².

²² Optou-se, nesse gráfico, em apresentar o crescimento dos cursos de PG a partir de 1995, tendo em vista a não localização das informações dos anos anteriores em intervalos regulares de tempo. Além disso, até julho/2021 o Geocapes apresentava os dados dos PPG até o ano de 2019, por isso utilizamos esse ano como limitador.

Gráfico 2- Crescimento das matrículas e titulações na PG entre 1995 e 2019



Fonte: elaborado pela autora (2020), com base nos dados do VI PNPG (CAPES, 2011) e nas informações extraídas do Geocapes (CAPES, 2020).

Pela análise do gráfico 2, a partir da verificação do crescimento percentual a cada 8 anos, evidencia-se que o período de 2003 a 2011 foi o que apresentou o maior crescimento em relação às matrículas (de cerca de 68,9%), enquanto que em relação às titulações, a maior expansão foi entre 1995 e 2003 (cerca de 210,5%). Entre 2011 a 2019, o crescimento aproximado foi de 54,4% para as matrículas e 70,1% para as titulações, cabendo destaque para os anos de 2011 a 2015, em que o crescimento foi mais acentuado que os últimos 4 anos.

Ao analisar os cursos por modalidade, pode-se verificar que no ano de 2019, 130.471 estudantes estavam matriculados em programas de mestrado no Brasil, outros 118.022 eram alunos de programas de doutorado e 43.825 alunos de cursos de mestrado profissional. No mesmo ano (2019), o país titulou 54.131 mestres, 24.422 doutores e 15.940 mestres profissionais, atingindo assim a meta 14 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, cujo objetivo é a titulação anual, em 2024, de 60 mil mestres e 25 mil doutores. O quantitativo de matrículas e titulações, por modalidade, entre 1995 e 2019 pode ser visualizado na tabela abaixo.

Tabela 1 - Expansão das matrículas e titulações da PG, por modalidade, entre 1995 e 2019

Ano	Discentes da Pós-Graduação- 1995 a 2019								Total Mat.	Total Tit.
	Mestrado Acadêmico		Doutorado Acadêmico		Mestrado Prof.		Doutorado Prof.			
	Mat.	Tit.	Mat.	Tit.	Mat.	Tit.	Mat.	Tit.		
1995	48.905	9.234	21.121	2.277	-	-	-	-	70.026	11.511
1999	54.792	14.938	29.895	4.831	589	43	-	-	85.276	19.812
2003	66.951	25.997	40.213	8.094	5.065	1.652	-	-	112.229	35.743
2007	84.356	30.559	49.667	9.915	7.638	2.331	-	-	141.661	42.805
2011	105.240	39.544	71.890	12.321	12.505	3.689	-	-	189.635	55.554
2015	120.050	47.644	102.207	18.996	28.384	9.023	-	-	250.641	75.663
2019	130.471	54.131	118.022	24.422	43.825	15.940	348	10	292.766	94.503

Fonte: elaborada pela autora (2020), com base nos dados do VI PNPG (CAPES, 2011) e nas informações extraídas do Geocapes (CAPES, 2020).

OBS: Mat. = matrículas; Tit. = titulações; Prof.=profissional

No que diz respeito aos mestrados profissionais, cabe destaque também para o crescimento ocorrido a partir de 2011, com o aumento de mais de três vezes o número de matrículas (entre 2011 a 2019 houve um crescimento aproximado de 250,5%) e cerca de quatro vezes o número de titulações (aumento de cerca de 332,1%).

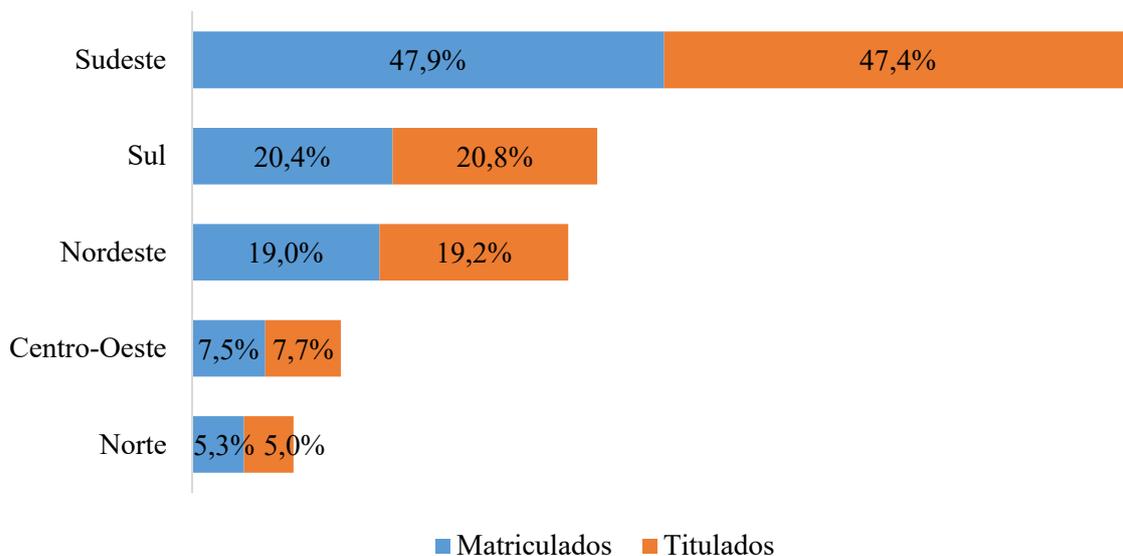
A partir dos dados é possível alegar que a PG dinamizou a educação superior brasileira. Por meio dela foi possível institucionalizar a pesquisa no interior das IES e desenvolver uma competência acadêmica em todo o país (MARTINS, 2018). Pode-se afirmar que a PG é uma das modalidades mais bem-sucedidas de nosso sistema educacional (BALBACHEVSKY, 2005; MARTINS, 2018; RIBEIRO, 1980; SEVERINO, 2009). De acordo com Balbachevsky (2005, p. 276):

Esses resultados colocam a pós-graduação brasileira entre as mais importantes do mundo. Além do tamanho alcançado, a pós-graduação brasileira também impressiona por sua qualidade. Desde o final dos anos 1960, nossa pós-graduação vem sendo submetida a um conjunto consistente de políticas que lhe permitiu crescer e, ao mesmo tempo, manter a qualidade. Em meados dos anos 1970, a Capes, agência do Ministério da Educação [...] criou um sofisticado sistema de avaliação baseado no julgamento por pares. A realização periódica dessa avaliação permitiu vincular o apoio oficial ao desempenho dos programas e terminou por estabelecer um padrão mínimo de qualidade acadêmica para os programas.

Apesar dos avanços quantitativos, um grande problema da PG ainda persiste: “[...] a distribuição desigual do sistema em termos de distribuição dos cursos entre as regiões” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 539). O I PNPG, ao fazer um diagnóstico da situação da época (BRASIL, 1974), chamava a atenção para esse problema, ou seja, determinadas regiões apresentavam um crescimento muito superior em relação às demais. Além disso, com a

concentração dos cursos nos grandes centros, ocorreu a migração dos estudantes pós-graduandos para grandes capitais, sem que houvesse um equilibrado retorno aos seus locais de origem. Por mais que o planejamento da expansão da PG de forma mais equilibrada entre áreas de conhecimento e regiões do país foi uma das diretrizes comuns dos PNPGs, os cursos de PG se concentraram, historicamente, nas regiões metropolitanas, sobretudo em algumas IES, como UFRGS, UNB, UFMG, USP, UFRJ, UFPE e UNESP (BRASIL, 2020). A maior parcela dos cursos, matrículas e titulações da PG estão concentradas nas regiões Sudeste e Sul. Em 2019, as duas regiões respondiam por cerca de 68,2% das matrículas e 68,2% das titulações no país. No outro extremo, a região Norte apresentava, em 2019, somente 5,3% das matrículas 5% das titulações (CAPES, 2020). O gráfico a seguir apresenta a distribuição percentual das matrículas e titulações da PG de acordo com as regiões do país.

Gráfico 3 - Distribuição das matrículas e titulações dos PPG por regiões, em 2019



Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em dados extraídos do Geocapes (CAPES, 2020).

Na análise dos percentuais das matrículas nas regiões, se comparado com os anos anteriores, embora pouco significativa, nota-se uma redução das assimetrias entre as regiões com o passar dos anos. De acordo com informações extraídas do Geocapes (2020), em 2004, por exemplo, 64,3% das matrículas estavam concentradas na região Sudeste e apenas 2% na região Norte, enquanto que em 2019 47,9% das matrículas estavam no Sudeste e 5,3% na região Norte. A situação é semelhante quanto às titulações: enquanto em 2004 64,2% das titulações

estavam concentradas na região Sudeste e apenas 1,9% na região Norte do país, em 2019, 47,4% das titulações estavam no Sudeste e 5% no Norte.

Portanto, as assimetrias regionais ainda são marcantes no que diz respeito à distribuição geográfica do número de PPG. De acordo com Cirani, Campanário e Silva (2015, p.174) “isso influencia a produção científica e tecnológica [...] e as perspectivas do crescimento regional, pois quanto mais cursos de pós-graduação, [...] implementados com qualidade, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento local”. A maior presença de PPG representa também um maior incremento de recursos via bolsas, fomento e outras modalidades.

Acredita-se que ao longo dos anos tais assimetrias recuem, tendo em vista que as agências de fomento federais e estaduais vêm promovendo incentivos com vistas ao estabelecimento de parcerias entre programas de diferentes regiões com o intuito de promover a interiorização do SNPG (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015).

A despeito do crescimento do SNPG, o número de titulados/ano no Brasil ainda permanece pequeno. A título de comparação, os países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico) titulam cerca de 29 doutores para cada 100 mil habitantes. No Brasil são 8 doutores para cada 100 mil habitantes (CAPES, 2018b).

De toda forma, como já mencionado, a partir dos anos 2000 evidenciou-se um crescimento mais expressivo da PG. Esse fato se relaciona com as políticas educacionais formuladas e implementadas nas últimas décadas, voltadas para a expansão e interiorização da Educação Superior, imprescindíveis no combate às desigualdades e ao desequilíbrio do desenvolvimento regional, tendo em vista que o acesso a cursos de PG no Brasil tem sido historicamente concentrado nas áreas metropolitanas da faixa litorânea do país, avançando gradualmente para o interior das regiões (ETGES *et al.*, 2019). Além do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que apresentava metas ousadas em relação à pós-graduação, inúmeras políticas foram implementadas naquele período. Para Trevisol (2015, p.344):

A expansão e a interiorização das vagas do sistema público passaram a ser promovidas por meio de inúmeras políticas, programas e ações, entre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a criação de novas universidades federais e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A UFFS também foi criada nesse contexto. Sua implementação foi resultado das políticas de expansão, democratização e interiorização da educação superior no país, sobretudo do REUNI.

4.2 A PÓS-GRADUAÇÃO²³ NA UFFS

De acordo com a pesquisa documental realizada, a PG na UFFS começou a ser concebida e planejada logo após o início das atividades letivas da instituição em 2010. No primeiro ano de existência da instituição (entre junho e setembro de 2010), foi realizada a I Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão (I COEPE), evento que contou com a participação de cerca de 4.000 participantes, envolvendo técnicos-administrativos, docentes e alunos de inúmeras instituições de educação básica e superior, lideranças políticas, sindicatos, setor empresarial, cooperativas, movimentos sociais, ONGs e também lideranças indígenas (UFFS, 2019a). Pode-se afirmar que a referida conferência definiu as políticas institucionais orientadoras para o ensino, a pesquisa e a extensão (UFFS, 2010). A COEPE envolveu a comunidade acadêmica e regional nas discussões e deliberações sobre as necessidades, as desigualdades e as assimetrias da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul.

As discussões no âmbito da I COEPE subsidiaram a elaboração das principais normativas²⁴ institucionais referentes à PG e orientaram o desenvolvimento de uma série de ações institucionais. Logo após o término da conferência foi promovido, entre os dias 23 e 24 de setembro de 2010, o seminário intitulado “Plano de Desenvolvimento da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFFS”. Neste evento a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) apresentou à comunidade acadêmica o documento norteador das ações de desenvolvimento da PG.

O documento-síntese apresentado pela PROPEPG no seminário enfatizava, na sua parte inicial, que a implantação dos PPG na UFFS deveria considerar:

- I** - Os princípios norteadores da UFFS.
- II** - A indissociabilidade entre o ensino (de graduação e de pós-graduação), a pesquisa e a extensão.
- III** - As diretrizes e as ações prioritárias para a pós-graduação e a pesquisa estabelecidas pelo Documento Final da COEPE.
- III** - O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e as políticas e diretrizes nacionais estabelecidas pela CAPES.

²³ Destacamos, novamente, que o termo pós-graduação refere-se, neste trabalho, somente à modalidade *stricto sensu*, que compreende cursos de mestrado e doutorado.

²⁴ Como exemplo podem ser citadas a Res. nº 2/2012-CONSUNI/CPPG, que se constitui no Regulamento Geral da Pós-Graduação; a Res. nº 7/2013-CONSUNI/CPPG, que diz respeito a Política de Pós-Graduação; a Res. nº 2/2013-CONSUNI/CPPG, que trata da regulamentação da participação de servidores em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*; a Res. nº 1/2014-CONSUNI/CGRAD/CPPG, que regulamentou o afastamento para capacitação docente; além da Res. nº 3/2014-CONSUNI/CPPG, que normatizou o processo de criação, acompanhamento e avaliação dos Grupos de Trabalho da Pós-Graduação da UFFS.

IV - Os cursos de graduação da UFFS e as áreas prioritárias de formação acadêmica que eles promovem.

V - O compartilhamento de docentes entre os campi.

VI - A perspectiva interdisciplinar (UFFS, 2010, não paginado).

Entre outras decisões e encaminhamentos, o seminário acima referido definiu os sete primeiros PPG a serem implantados pela UFFS no período entre 2010 e 2016:

1 – Agroecologia

2 – Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

3 – Ciência de Alimentos

4 – Educação

5 – Estudos da Linguagem

6 – História Regional e Integração Latino-americana

7 – Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFFS, 2010, não paginado).

Ao término do seminário, foram constituídos os primeiros Grupos de Trabalho (GTs) responsáveis pela elaboração dos projetos dos futuros PPG da UFFS.

No mês seguinte, entre 21 e 22 de outubro de 2010, com a intenção de amadurecer o processo de implantação dos primeiros PPG, foi realizado o Seminário “Diretrizes para Organização dos Grupos e das Linhas de Pesquisa”. No âmbito deste seminário foi realizada a primeira reunião dos GT's da Pós-Graduação da UFFS. As primeiras portarias institucionalizando os grupos de trabalho foram publicadas no final de outubro de 2010.

O conjunto dos seminários e discussões amadureceram os princípios e os objetivos fundamentais que deveriam orientar a PG. Como resultado desse processo, em 2013, a Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho Universitário aprovou a Política de Pós-Graduação da UFFS. De acordo com a Res. nº 7/2013–CONSUNI/PPG, a pós-graduação deveria:

I. promover a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e a articulação entre a Graduação e a Pós-graduação;

II. favorecer a cooperação e a inserção dos Pesquisadores da UFFS no âmbito nacional e internacional, bem como sua participação em redes de Pesquisa;

III. proporcionar ambiência acadêmica que favoreça a construção de conhecimento emancipatório, promova a formação humana e capacite para o mundo do trabalho;

IV. capacitar pessoas a propor e a promover mudanças na forma de produção e de consumo, por meio da produção, difusão e socialização de conhecimentos e práticas nas diferentes áreas;

V. desenvolver estudos e pesquisas, básicas e aplicadas, para atender às demandas da sociedade contemporânea;

VI. formar pós-graduados com autonomia intelectual e capazes de conviver com a pluralidade de ideias e de culturas (UFFS, 2013, p. 7).

Os primeiros programas foram implantados a partir de uma análise cuidadosa das características regionais (demográficas, econômicas, culturais e socioeducacionais) (TREVISOL, 2015). Os PPG foram criados com o propósito de reduzir as assimetrias regionais, especialmente no que diz respeito às reduzidas taxas de acesso na educação superior e à formação continuada na pós-graduação.

Tendo em vista esse contexto, na fase inicial de implantação da PG, cinco amplos compromissos institucionais foram considerados prioritários para a definição e implantação dos primeiros PPG. O quadro abaixo, elaborado a partir de Trevisol (2015; 2020a), permite visualizar com clareza as cinco áreas prioritárias que orientaram a criação dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Quadro 4 - Áreas prioritárias de atuação da UFFS

Áreas	Justificativa
Educação Básica e Formação de Professores	“A UFFS incorporou em seu projeto institucional as políticas nacionais estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação 2001-2010 e 2014-2024 e na Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755/09), decidindo pela oferta de inúmeros cursos de licenciatura, especialização, mestrado e doutorado. Do total de cursos graduação em 2020 (45 ao todo), 23 eram licenciaturas. Similaridade se observa na pós-graduação. Dez cursos de mestrado e doutorado (de um total de 17), estão vinculados ao campo da educação e/ou formação de professores” (TREVISOL, 2020a, p. 159).
Agricultura Familiar e Agroecologia	“A segunda prioridade é a agricultura familiar. No Brasil, esse setor gera a maioria dos empregos do campo e responde por 70% dos alimentos que vão à mesa dos brasileiros. Na região Fronteira Sul, mais de 85% das propriedades rurais se definem como de agricultura familiar. A despeito do processo de urbanização, o setor continua sendo o principal dinamizador da economia da maior parte dos municípios da região. Tendo isso presente, a UFFS decidiu pela implantação de 04 cursos de graduação em agronomia, 01 de veterinária, 01 de Engenharia da Aquicultura e 01 de Engenharia de Alimentos” (TREVISOL, 2020a, p. 159). Desses cursos de graduação foram criados 03 cursos de mestrado (UFFS, 2020a).
Energias Renováveis e Sustentabilidade	“A sustentabilidade e, particularmente, o campo das energias renováveis foram incorporadas ao projeto institucional por serem centrais ao desenvolvimento regional. Em virtude disso foram implantados três cursos de graduação em engenharia ambiental e sanitária” (TREVISOL, 2020a, p. 160) e dois cursos de mestrado na área.
Saúde Pública	“A saúde pública foi definida como a quarta área prioritária. Tendo em vista a forte demanda por serviços de saúde, a UFFS decidiu implantar cursos que formem profissionais em condições de atuar no Sistema Único de Saúde, nos programas de Saúde da Família e Comunidade e nas instituições responsáveis para gestão dos serviços de saúde. Foram implantados 02 cursos de medicina, 01 de enfermagem e 01 de nutrição. Na pós-graduação a instituição oferta 61 residências médicas, 01 residência multiprofissional e 01 programa de pós-graduação em Ciências Biomédicas” (TREVISOL, 2020a, p. 160).
	“A área de gestão foi definida como a quinta prioridade. As cooperativas, as associações de produtores e a economia solidária respondem por fatias

Gestão	importantes da economia regional. Tendo isso presente, foram implantados vários cursos de graduação e de pós-graduação voltados à formação de gestores de micro e pequenas empresas, cooperativas, organizações econômicas populares, agricultura familiar etc” (TREVISOL, 2020a, p. 160). São exemplos os cursos de graduação em administração e economia e o PPG em Desenvolvimento e Políticas Públicas.
---------------	---

Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir de Trevisol (2015; 2020a).

No quadro abaixo é possível perceber a correlação entre as áreas prioritárias de atuação e os PPG criados ao longo dos anos.

Quadro 5 - Relação entre as prioritárias de atuação e os PPG criados

Área	PPG
Educação Básica e Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências –PPGEC (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL (mestrado e doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia –PPGFIL (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGeo (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História -PPGH (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas -PPGICH (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional -PROFMAT (mestrado)
Agricultura Familiar e Agroecologia	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - PPGADR (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos – PPGCTAL (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul -PPG-SBPAS (mestrado)
Energias Renováveis e Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental -PPGCTA (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis - PPGATS (mestrado)
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Pós-Graduação em Ciências Biomédicas –PPGCB (mestrado)
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas - PPGDPP (mestrado)

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base em Trevisol (2015; 2020a) e UFFS (2020).

O primeiro projeto de mestrado foi submetido à CAPES para avaliação em 2011, tendo sido aprovado como Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Até junho

de 2021, a UFFS contava com 17 cursos de pós-graduação²⁵ *strito sensu* (16 mestrados e 1 doutorado), distribuídos em 5 *campi*. O quadro a seguir apresenta a relação dos cursos de pós-graduação ofertados por cada campus da instituição, bem como seus respectivos anos de recomendação e de implantação.

Quadro 6 - Relação dos cursos de PG da UFFS implantados entre 2012-2021

Curso	Campus	Ano de Recomendação	Ano de implantação²⁶
Mestrado em Estudos Linguísticos (PPGEL)	Chapecó	2011	2012
Mestrado em Educação (PPGE)	Chapecó	2012	2013
Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural (PPGADR)	Laranjeiras do Sul	2013	2013
Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA)	Erechim	2013	2013
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)	Erechim	2014	2015
Mestrado Profissional em Educação (PPGPE)	Erechim	2014	2015
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)	Chapecó	2010 ²⁷	2015 (UFFS)
Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP)	Cerro Largo	2015	2015
Mestrado em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis (PPGATS)	Cerro Largo	2015	2016
Mestrado em Ciência Tecnologia de Alimentos (PPGCTAL)	Laranjeiras do Sul	2015	2016
Mestrado em História (PPGH)	Chapecó	2015	2016
Mestrado em Saúde, Bem-estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul (PPG-SBPAS)	Realeza	2016	2017
Mestrado em Ensino de Ciências (PPGEC)	Cerro Largo	2018	2019
Mestrado em Filosofia (PPGFIL)	Chapecó	2018	2019
Mestrado em Geografia (PPGGeo)	Chapecó e Erechim	2018	2019
Mestrado em Ciências Biomédicas (PPGCB)	Chapecó	2019	2020
Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGEL)	Chapecó	2020	2021

Fonte: elaborado pela autora (2020), com base em UFFS (2019) e Plataforma Sucupira (CAPES, 2020a).

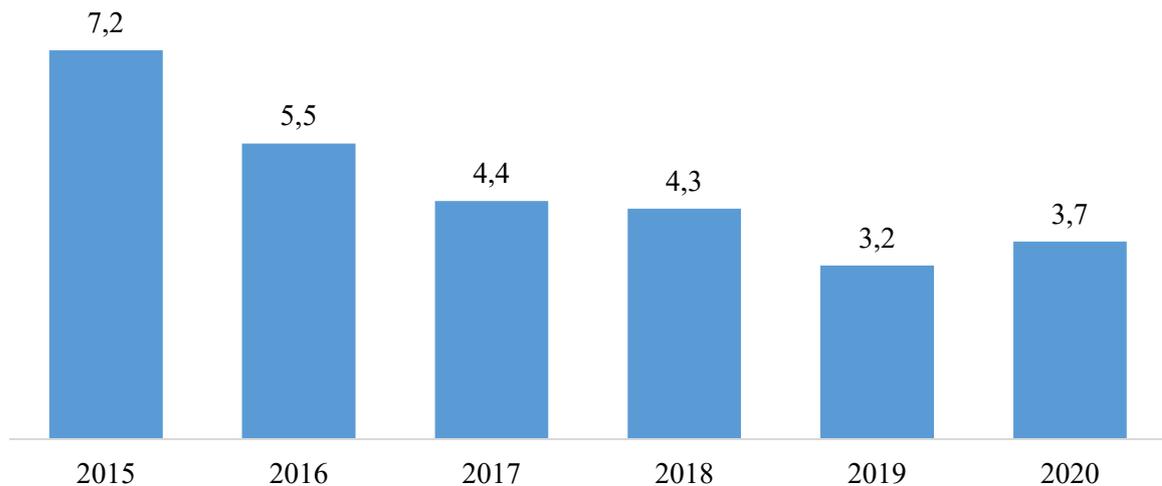
²⁵ A oferta de Programas de Pós-Graduação se dá de forma regular, com ingresso anual, exceto o Programa PPG-SBPAS, cujo ingresso é semestral. Para o ingresso nos programas são realizados processos seletivos, com a publicação de editais, amplamente divulgados (UFFS, 2018a).

²⁶ É considerado implementado o curso que abre processo seletivo e inicia suas atividades.

²⁷ O PROFMAT é nacional, sendo recomendado pela Capes no ano de 2010. A UFFS aderiu ao programa em 2015.

A demanda pelas vagas ofertadas pelos PPG tem apresentado oscilações ao longo dos anos. Considerando a totalidade dos programas, a relação candidato/vaga reduziu de 7,2 em 2015 para 3,7 em 2020, uma redução de cerca de 48,6%. O gráfico abaixo apresenta a relação candidato vaga nos PPG da UFFS no período de 2015²⁸ a 2020.

Gráfico 4 - Relação candidato/vaga nos PPG da UFFS no período entre 2015 e 2020



Fonte: elaborado pela autora (2021), com base nos editais de ingresso e de homologação das inscrições.

De acordo com os dados apresentados na tabela abaixo, a maior demanda ao longo dos anos tem se concentrado no PPGE, PPGDPP, PROFMAT e PPGPE. Verifica-se uma menor demanda no PPGEL, PPGTAL e PPG-SBPAS. A tabela a seguir apresenta uma correlação entre a quantidade de vagas²⁹ ofertadas e a relação de candidatos/vaga³⁰ no período entre 2017 e 2020.

²⁸ Optou-se em apresentar os dados da relação candidato/vaga a partir de 2015, tendo em vista que as informações referentes aos anos anteriores não encontram-se mais disponíveis nas base de dados da UFFS.

²⁹ Considerou-se o quantitativo de vagas anuais dos programas, exceto em relação ao curso de Mestrado em Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul, em que foram consideradas vagas semestrais (referentes ao segundo semestre de cada ano), tendo em vista o curso apresentar duas entradas por ano. O Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos não consta na tabela, pois até o ano de 2020 não se encontrava em funcionamento.

³⁰ Para o cálculo foi considerada as inscrições homologadas/deferidas.

Tabela 2 - Relação candidato/vaga nos PPG da UFFS no período entre 2017 e 2020

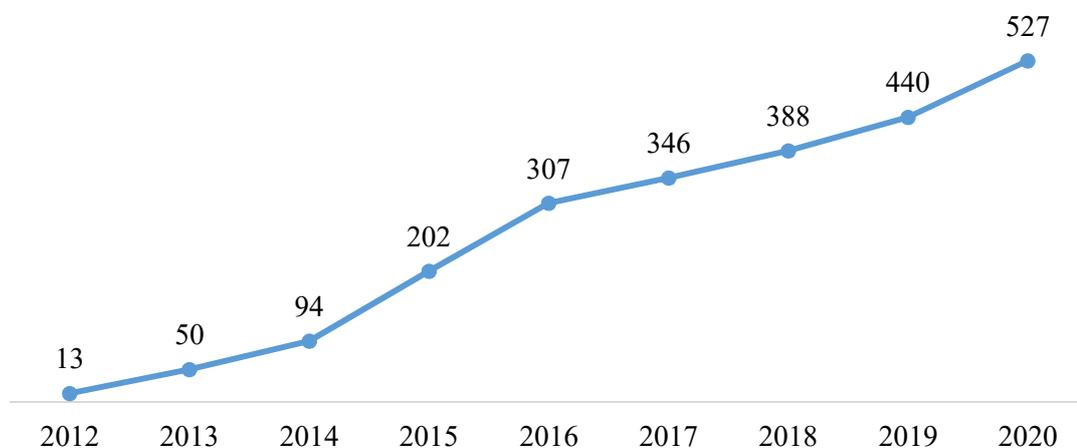
Curso	2017			2018			2019			2020		
	Vagas	Inscrições deferidas	Relação candidato/ vaga	Vagas	Inscrições deferidas	Relação candidato/ vaga	Vagas	Inscrições deferidas	Relação candidato/ vaga	Vagas	Inscrições deferidas	Relação candidato/ vaga
PPGEL	20	54	2,7	20	34	1,7	24	34	1,4	24	38	1,6
PPGE	20	210	10,5	20	151	7,6	24	155	6,5	24	183	7,6
PPGADR	20	70	3,5	20	54	2,7	20	36	1,8	20	39	2,0
PPGCTA	20	78	3,9	20	61	3,1	20	51	2,6	23	57	2,5
PPGDPP	15	102	6,8	15	137	9,1	15	113	7,5	15	102	6,8
PPGICH	20	73	3,7	20	101	5,1	20	60	3,0	20	141	7,1
PPGPE	20	124	6,2	20	127	6,4	24	96	4,0	24	168	7,0
PROFMAT	20	97	4,9	20	107	5,4	20	87	4,4	Não houve entrada		
PPGATS	15	72	4,8	15	54	3,6	15	44	2,9	15	46	3,1
PPGCTAL	20	20	1,0	20	49	2,5	20	19	1,0	20	31	1,6
PPGH	15	39	2,6	15	39	2,6	15	44	2,9	15	43	2,9
PPG- SBPAS	12	19	1,6	12	14	1,2	17	11	0,6	18	15	0,8
PPGEC	–	–	–	–	–	–	15	81	5,4	15	45	3,0
PPGFIL	–	–	–	–	–	–	15	30	2,0	10	21	2,1
PPGGeo	–	–	–	–	–	–	15	37	2,5	15	29	1,9
PPGCB	–	–	–	–	–	–	–	–	–	15	43	2,9
Total	217	958	4,4	217	928	4,3	279	898	3,2	273	1.001	3,7

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base nos editais de ingresso e de homologação das inscrições.

Notou-se, em algumas seleções para ingresso no ano de 2020, um aumento do número de inscritos, se comparado aos anos anteriores, especialmente nos cursos de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Profissional em Educação e Ciência e Tecnologia de Alimentos, o que pode estar relacionado com a possibilidade da realização das aulas de forma remota, sem necessidade de deslocamento, tendo em vista a pandemia pela Covid-19. São cursos cuja seleção ocorreu no início do ano de 2020, assim os candidatos já tinham conhecimento de que as aulas do ano seriam realizadas por meio da modalidade remota³¹.

Com a implantação de mais PPG e a ampliação da oferta do número de vagas em alguns cursos, o quantitativo de matrículas e titulações apresentou um crescimento significativo. Em 2012 a UFFS contava com apenas 13 matriculados em PPG, todos vinculados ao PPGEL (único curso de PG *stricto sensu* ofertado na instituição). Como é possível observar no gráfico a seguir, enquanto que em 2014 o total de matriculados era de 94, em 2020 o quantitativo passou para 527, um crescimento de aproximado de 460,6%. Esse aumento no número de matrículas é decorrente da ampliação dos programas ofertados (enquanto em 2015 8 programas eram ofertados, em 2020 havia 16).

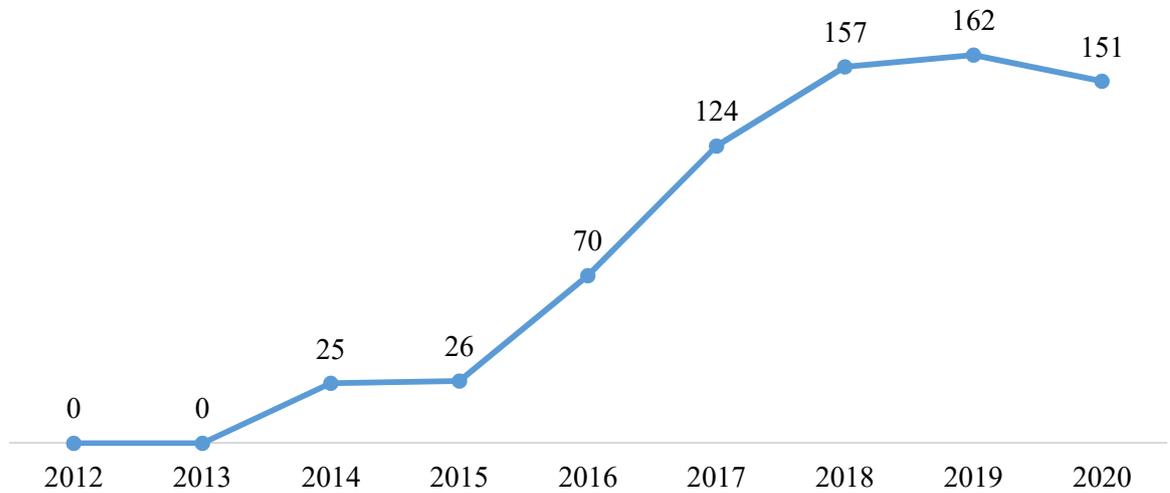
³¹ As atividades remotas desenvolvidas na UFFS, durante o período da calamidade pública ocasionada pela COVID-19 poderiam ser realizadas de forma síncrona ou assíncronas. Enquanto as primeiras são aquelas em que o desenvolvimento da carga horária do CCR se dá por meio de ferramentas de comunicação virtual, em tempo real, que conferem interação entre professores e estudantes, as segundas dizem respeito às atividades em que não há concomitância entre as tarefas realizadas pelos professores e as realizadas pelos estudantes (UFFS, 2020c).

Gráfico 5 - Evolução das matrículas³² dos PPG da UFFS no período 2012 a 2020

Fonte: elaborado pela autora (2021), a partir das informações coletadas no Geocapes (CAPES, 2021) e Coleta Capes (CAPES, 2021a).

Como resultado desse aumento no quantitativo de matrículas, o número de titulações também cresceu. Entre 2014 (ano em que ocorreram as primeiras titulações) e 2020, o crescimento das titulações foi de cerca de 504% (de 25 para 151 titulações). Até o ano de 2020, 715 pós-graduandos já haviam concluído seu curso. O gráfico a seguir detalha o quantitativo de titulações por ano.

³² Refere-se às matrículas ativas em cada ano. Os dados referentes ao período entre 2012 e 2019 foram extraídos do Geocapes em abril/2021 (CAPES, 2021) e os dados em relação ao ano de 2020 do Relatório Integrado (UFFS, 2021).

Gráfico 6 - Titulações³³ dos PPG da UFFS no período 2012 a 2020

Fonte: elaborada pela autora (2021), a partir das informações coletadas no Geocapes (CAPES, 2021) e Coleta Capes (CAPES, 2021a).

O PPGE, PPGEL e PPGCTA são os cursos que mais titularam. Já o PPG-SBPAS e o PPGEC, pela razão de iniciarem as atividades somente em 2017 e 2019, respectivamente, são os que possuem o menor quantitativo de titulações até 2020. O PROFMAT, mesmo sendo ofertado pela instituição desde 2015, também apresenta quantitativos reduzidos de titulados, tendo em vista os altos índices de evasão do curso.

Tabela 3 - Titulações nos PPG da UFFS entre 2014³⁴ e 2020, por curso

Curso	Titulações							Total
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
PPGEL (mestrado)	25	4	13	16	8	19	13	98
PPGE	0	19	20	19	19	19	16	112
PPGADR	0	0	20	18	14	11	8	71
PPGCTA	0	3	16	18	17	14	12	80
PPGICH	–	0	0	12	22	8	14	56
PPGPE	–	0	0	18	17	22	15	72
PROFMAT	–	0	1	4	9	5	4	23
PPGDPP	–	0	0	17	15	12	14	58
PPGATS	–	–	0	2	12	17	13	44
PPGCTAL	–	–	0	0	11	9	8	28

³³ Se refere aos titulados (egressos), ou seja, àqueles que tenham concluído o curso de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2018b). Os dados referentes ao período entre 2012 e 2019 foram extraídos do Geocapes em abril/2021 (CAPES, 2021) e os dados em relação ao ano de 2020 da Coleta Capes (CAPES, 2021a).

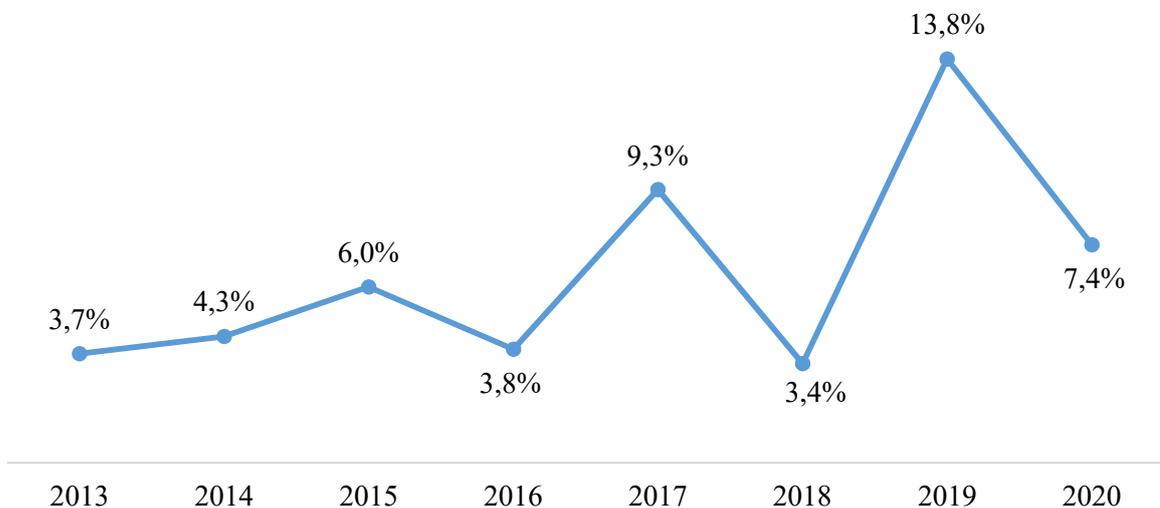
³⁴ A tabela apresenta as informações a partir do ano de 2014, pois as primeiras titulações nos PPG da UFFS ocorreram nesse ano.

PPGH	–	–	0	0	13	16	13	42
PPG-SBPAS	–	–	–	0	0	10	16	26
PPGEC	–	–	–	–	–	0	5	5
PPGFIL	–	–	–	–	–	0	0	0
PPGGeo	–	–	–	–	–	0	0	0
PPGCB	–	–	–	–	–	–	–	0
Total de Titulações	25	26	70	124	157	162	151	715

Fonte: elaborada pela autora (2021), a partir das informações coletadas no Geocapes (CAPES, 2021) e Coleta Capes (CAPES, 2021a).

Outro aspecto importante a ser analisado é a evasão na PG da UFFS. Os anos de 2017, 2019 e 2020 foram os que apresentaram os maiores quantitativos de evasão nos cursos de PG. O gráfico a seguir sintetiza os percentuais médios de evasão³⁵ nos PPG no período 2013-2020. Embora as turmas 2019 e 2020 não tenham cumprido ainda todas as exigências para a conclusão do curso, o percentual médio de evasão no período foi de 6,45%.

Gráfico 7 - Taxas de evasão nos PPG/UFFS no período entre 2013 e 2020



Fonte: elaborado pela autora (2021), a partir das informações extraídas da base de dados da Coleta Capes (CAPES, 2020b; CAPES 2021a).

O curso com o maior índice de evasão é o de Mestrado em Matemática em Rede Nacional, em que 25 alunos saíram do programa entre 2015 a 2020, o que corresponde a cerca

³⁵ Refere-se às desistências e aos cancelamentos. O índice foi calculado considerando a totalidade de matrículas realizadas e o quantitativo de evasão em cada ano. Destaca-se ainda que o ano de 2012 não foi contemplado, pois a Coleta Capes (CAPES, 2020b) só disponibiliza dados da evasão a partir do ano de 2013.

de 26,6% do total de evadidos. De acordo com o Relatório de Gestão de 2018 (UFFS, 2018a), esse número elevado de evasão do curso é devido ao não alcance da nota necessária pelos mestrandos no Exame Nacional de Qualificação, aplicado pela Sociedade Brasileira de Matemática. O mestrando é desligado do programa quando não atinge a nota mínima exigida. O Curso de Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental também apresenta uma taxa alta de evasão. O PROFMAT e o PPGCTA respondem por 48,9% do total de estudantes evadidos na PG da UFFS no período de 2013 a 2020.

Tabela 4 - Evasão nos PPG da UFFS entre 2013 e 2020

Curso	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
PPGEL (mestrado)	1	1	1	1	0	0	0	1	5
PPGE	0	1	0	0	1	2	0	3	7
PPGADR		0	0	2	1	1	2	1	7
PPGCTA		1	1	2	8	0	2	7	21
PPGICH			0	1	0	0	3	3	7
PPGPE			0	0	0	0	0	0	0
PROFMAT			6	1	1	4	13	0	25
PPGDPP			0	0	2	0	0	0	2
PPGATS				0	1	0	0	1	2
PPGCTAL				0	2	0	6	0	8
PPGH				0	0	0	2	0	2
PPG-SBPAS					1	0	5	2	8
PPGEC							0	0	0
PPGFIL							0	0	0
PPGGeo							0	0	0
PPGCB							0	0	0
Total de evasão/ano	1	3	8	7	17	7	33	18	94

Fonte: elaborada pela autora (2021), a partir das informações extraídas da Coleta Capes (CAPES, 2020b; CAPES, 2021a).

A taxa de evasão na pós-graduação da UFFS pode ser considerada baixa. De acordo com um estudo desenvolvido por Fernandes *et al.* (2017), a partir de informações disponíveis na Plataforma Sucupira, a taxa média de evasão na PG no país no período entre 2015 e 2016 foi de 30,6%. Similar comparação pode ser feita entre a graduação e pós-graduação da UFFS. De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Vidi (2020), a evasão média nos cursos de graduação da UFFS no período entre 2010 e 2019 foi de 51,3%.

4.2.1 As Ações Afirmativas na pós-graduação

A ampliação do acesso à educação superior através de ações afirmativas foi uma pauta constante na UFFS desde sua implantação. Tais ações foram implementadas com o intuito de promover a inclusão socieducacional e reduzir as desigualdades e o elitismo (NIEROTKA, 2015).

Tendo em vista esse contexto, em março de 2015, através da Resolução 4-Consuni/CGRAD, foi instituída a Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na UFFS, visando o respeito à diferença e a ampliação de oportunidades para o ingresso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação, assim como o ingresso e permanência dos servidores. Em relação especificamente aos cursos de PG (*lato e stricto sensu*), dispõe em seu art. 4º, sobre a reserva de uma vaga em cada um dos cursos, para candidatos com deficiência classificados no processo seletivo (UFFS, 2015).

Dois anos após, em julho de 2017, através da Resolução nº 08/2017-CONSUNI/PPGEC, foi aprovada a política de ações afirmativas de acesso à PG na UFFS. Assim, para cada curso de pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), é assegurado 2 (duas) vagas para candidatos indígenas (art. 4º); 1 (uma) vaga para candidatos deficientes (art. 7º) e; 1 (uma) vaga para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) (art. 8º), desde que tais candidatos sejam aprovados e classificados no correspondente processo seletivo (UFFS, 2017).

Em 2020, nova política de Ações Afirmativas foi aprovada pelo Conselho Universitário da UFFS. Se trata da Resolução nº 35/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2020, que revogou a Resolução nº 08/2017- CONSUNI/PPGEC. Além do acesso, a nova política também trata da questão da permanência dos estudantes cotistas. De acordo com o Art. 15 da Resolução “as ações de Permanência para os estudantes que ingressaram através das reservas de vagas para candidatos indígenas e pessoas com deficiência, estão previstas na Resolução nº 33/2013 – CONSUNI e Resolução nº 4/2015 – CONSUNI/CGRAD” (UFFS, 2020g). O quantitativo de vagas reservadas para candidatos indígenas, com deficiência e negros permaneceu. Tal reserva de vagas se aplica quando o respectivo candidato é aprovado e classificado no processo seletivo (UFFS, 2020g).

De acordo com as informações disponibilizadas pela PROPEPG, o percentual de ingressantes via ações afirmativas na PG *stricto sensu* é baixo. A maior parte das vagas reservadas acabam sendo ocupadas por candidatos não integrantes dessas cotas. No ano de 2016 e 2018, por exemplo, não há registros de ingresso de estudantes cotistas. Considerando o período entre 2014 e 2020, 10 estudantes ingressaram nos PPG por meio das ações afirmativas, referentes à candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) e indígenas (UFFS/PROPEPG, 2021a). Em relação às vagas reservadas para candidatos com deficiência, não há registros de ingresso.

Tabela 5 - Quantitativo de ingressos nos PPG, por ano e modalidade de cota

Modalidade de cota	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Totais
Negros (pretos e pardos)	0	0	0	1	0	3	1	5
Indígenas	1	2	0	0	0	1	1	5
Totais	1	2	0	1	0	4	2	10

Fonte: elaborada pela autora (2021), a partir das informações disponibilizadas pela UFFS/PROPEPG (2021).

Cabe destacar ainda que os ingressos via ações afirmativas ocorreram em apenas 6 PPG: PPGEC, PPGDPP, PPGATS, PPGADR, PPGPE e PPGE. Além disso, do total de ingressantes, 4 concluíram o curso (3 indígenas e 1 negro) até o momento da pesquisa, vinculados ao PPGADR e PPGPE.

4.2.2 A avaliação da Pós-Graduação da UFFS pela CAPES

O quadro abaixo detalha as notas atribuídas pela CAPES a cada um dos PPG da UFFS. A grande maioria deles conta com nota 3. Apenas dois deles contam com avaliação superior a 3 (PPGEL e PROFMAT). Em 2021 todos os PPG da UFFS serão novamente avaliados pela CAPES, de acordo com o calendário nacional de avaliação da quadrienal 2017-2020.

Quadro 7 - Notas atribuídas aos PPG da UFFS pela CAPES na avaliação quadrienal de 2017

Programa	Área avaliativa	Nota
Estudos Linguísticos	Letras e Linguística	4
Educação	Educação	3
Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável	Interdisciplinar	3
Ciência e Tecnologia Ambiental	Ciências Ambientais	3

Interdisciplinar em Ciências Humanas	Interdisciplinar	3
Profissional em Educação	Educação	3
Profissional em Matemática	Matemática Rede	5
Desenvolvimento e Políticas Públicas	Interdisciplinar	3
Ambiente e Tecnologias Sustentáveis	Ciências Ambientais	3
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Alimentos	3
História	História	3
Saúde, Bem-estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul	Veterinária	3

Fonte: UFFS (2018) *apud* PROPEPG (2018).

Considerando os conceitos atribuídos para cada um dos programas, foi instituído em julho de 2018, por meio da Resolução nº 10/ CONSUNI CPPGEC/UFFS/2018, o Plano de Consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Organizado em 11 eixos norteadores³⁶, que se subdividem em objetivos e ações estratégicas, possuiu o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento e elevação dos conceitos dos programas, tomando como base cada um dos quesitos avaliados pela CAPES.

O Plano de Consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* também faz menção à autoavaliação. Dois eixos em particular destacaram o papel da autoavaliação e estabeleceram alguns objetivos para o período 2017-2020. O quadro a seguir apresenta os objetivos e ações estratégicas definidos pela Resolução nº 10/ CONSUNI CPPGEC/UFFS/2018, no que diz respeito à autoavaliação e ao acompanhamento dos egressos.

³⁶ São os seguintes: Proposta dos Programas de Pós-Graduação; Organicidade e fomento dos grupos de pesquisa; Apoio e Fomento às atividades dos PPG; Produção técnico-Científica dos docentes e discentes dos PPG; Corpo docente; Inserção social; Internacionalização; Plataforma Sucupira; Criação de novos PPG e de cursos de doutorado; Normatizações e fluxos e; Outros.

Quadro 8 - Eixos, objetivos e ações estratégicas do Plano de Consolidação relacionados à Autoavaliação e ao Acompanhamento dos Egressos

Eixo	Objetivo	Ações estratégicas
Corpo docente	Introduzir a autoavaliação dos PPG como política institucional	1- Definir, em conjunto com os PPG, uma sistemática de autoavaliação, considerando os processos de avaliação da CAPES e as necessidades e características de cada Programa.
Inserção Social	Definir uma política institucional de acompanhamento de egressos dos PPG	1 - Organizar as informações dos egressos dos PPG; 2 - Potencializar as contribuições dos egressos aos PPG por meio da produção científica decorrente das dissertações e teses defendidas; 3 - Promover encontros com egressos; 4 - Manter os egressos com potencial e disponibilidade vinculados aos Grupos e atividades de pesquisa dos PPG.

Fonte: adaptado de UFFS (2018, p. 5).

Para cada ação estratégica definiu-se o período de realização, sendo que a maioria das ações possuem caráter permanente. As Coordenações dos PPG, os líderes dos Grupos de Trabalho de elaboração de novas propostas, os docentes em geral e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação se constituem nos principais responsáveis pelas ações constantes no plano.

Como destacado, a pós-graduação na UFFS cresceu exponencialmente. Em 9 anos (2011 e 2020) 16 PPG foram implementados, responsáveis pela titulação, até 2020, de 715 alunos. Inúmeros desafios decorrem desse processo de expansão, cabendo destaque para (i) a consolidação dos PPG já existentes; (ii) o aumento da nota na avaliação quadrienal da CAPES; (iii) a introdução de políticas de autoavaliação; (iv) o fortalecimento de parcerias nacionais e internacionais e; (v) o fomento à publicação da produção acadêmica em periódicos de estratos superiores (UFFS, 2018).

5 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico. Nada se dá, tudo se constrói.

Gaston Bachelard

O presente capítulo apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo (abordagem, recorte, coleta e análise de dados). Como tão bem destaca Gamboa (2013, p. 61), “o método diz respeito ao caminho a ser seguido, [...] supõe a relação entre um ponto de partida e um ponto de chegada, um trajeto, um percurso e uma distância entre esses dois pontos”.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Como as pesquisas se referem aos mais diversos objetos e perseguem objetivos muito diferentes, é natural que se busque classificá-las (GIL, 2010). Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa pode ser definida como descritiva. De acordo com Gil (2010, p. 27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre as variáveis”.

Tento em vista os objetivos desse estudo, decidimos adotar tanto métodos qualitativos, quanto quantitativos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma pesquisa interpretativa, cuja intenção é explorar o conjunto dos fatores que circundam a questão central de pesquisa (CRESWEL, 2010). A pesquisa quantitativa, por sua vez, apresenta uma descrição numérica de tendências, atitudes ou opiniões dos sujeitos estudantes, permitindo ao pesquisador generalizações ou afirmações sobre determinada população (CRESWEL, 2010). De acordo com Gatti (2004, p. 26), os dados quantificados, desde que sejam contextualizados por meio de perspectivas teóricas e boas escolhas metodológicas, proporcionam subsídios “para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico”.

Em relação à combinação das abordagens qualitativa e quantitativa, Goldenberg (2011, p. 62) destaca sua relevância, uma vez que “[...] permite que o pesquisador faça um cruzamento

de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação em particular”. De acordo com o autor:

[...] enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, [...] como cada indivíduo, grupo ou instituição experimental, concretamente, a realidade pesquisada (GOLDENBERG, 2011, p. 63).

A dimensão qualitativa da pesquisa foi realizada por meio de uma extensa pesquisa documental sobre os marcos regulatórios da pós-graduação brasileira e suas respectivas políticas de avaliação ao longo das décadas³⁷. Segundo Vergara (2009), a pesquisa documental é realizada em documentos físicos ou online. O conteúdo desse material é utilizado como matéria-prima, a partir da qual o investigador desenvolverá sua investigação e posterior análise (SEVERINO, 2007). Para essa fase priorizou-se a análise das diferentes LDBs, Planos Nacionais de Pós-graduação, Pareceres, decretos, portarias e demais documentos (destacando-se a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961; Parecer CFE nº 977 de 03 de dezembro de 1965; Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968; Decretos nº 63.343, de 01 de outubro de 1968 e nº 67.350, de 06 de outubro de 1970 e; Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Além disso, similar pesquisa documental foi realizada sobre as principais políticas e regramentos da pós-graduação da UFFS a partir de 2010.

A dimensão quantitativa da pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário (Apêndice A) respondido pelos participantes da pesquisa e também através de informações obtidas em base de dados oficiais, como a Plataforma Sucupira, Geocapes e Coleta Capes. De acordo com Dmitruk e Gallon (2012), o questionário é um instrumento de coleta de dados com perguntas ordenadas, que são respondidas pelo pesquisado sem a presença do pesquisador. Para esse estudo foram utilizadas perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha.

Por fim, tendo em vista que esta pesquisa foi desenvolvida com os egressos de PPG de uma universidade específica, pode ser considerada como estudo de caso, que “é caracterizado por ser um estudo intensivo de um caso particular ou de vários casos para avaliar e tomar decisões ou propor uma ação de intervenção” (DMITRUK; GALLON, 2012, p. 187). Ainda cabe lembrar que o estudo de caso permite o desenvolvimento de um conhecimento amplo e

³⁷ Em relação aos marcos regulatórios da PG brasileira, optou-se por realizar a análise documental a partir da década de 60, mais especificamente do ano de 1961, ano que marca o início da regulamentação da pós-graduação no país, com a publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961).

detalhado sobre o que está em análise, o que poderia não ocorrer se utilizado outro tipo de pesquisa (GIL, 2010).

5.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, elegeu-se como sujeitos do estudo os egressos³⁸ dos PPG da Universidade Federal da Fronteira Sul. A UFFS é uma autarquia federal, criada pela Lei nº 12.029, em 15 de setembro de 2009. Localiza-se na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, abrangendo cerca de 400 municípios no Sudoeste do Paraná (Campus Laranjeiras do Sul e Realeza), no Oeste de Santa Catarina (Campus Chapecó) e no Noroeste do Rio Grande do Sul (Campus Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo).

Figura 3 - Mapa da região de abrangência da UFFS



Fonte: Diretoria da Comunicação/UFFS (2020a).

³⁸ Como o conceito de egresso para esse estudo levou em consideração a definição estabelecida pela Divisão de Avaliação da CAPES (2018b), ou seja, todo aquele que tenha concluído o curso de pós-graduação *stricto sensu* (titulado), enquadram-se nessa pesquisa somente os egressos dos cursos de mestrado, tendo em vista que ainda não há titulados em cursos de doutorado na UFFS.

Ao caracterizar brevemente os *campi* e cursos que integram a estrutura multicampi da UFFS, cabe abordar que o estado do Rio Grande do Sul possui 3 *campi*, localizados no Noroeste do Estado: Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo. O Campus Cerro Largo ofertava em 2021³⁹ 07 cursos de graduação e 03 programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). O Campus Erechim ofertava 13 cursos de graduação e 04 programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). O campus de Passo Fundo foi criado no ano de 2013 e oferta o curso de graduação em medicina e dezenas de residências médicas e multiprofissionais. O campus Passo Fundo não fará parte da presente pesquisa, pois não possuía PPG no momento da coleta de dados.

Em Santa Catarina está sediada a Reitoria e o Campus Chapecó. O Campus Chapecó ofertava em maio de 2021 13 cursos de graduação e 07 programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), além de dezenas de Residências Médicas.

No estado do Paraná, estão sediados os *campi* de Realeza e Laranjeiras do Sul. O primeiro conta com 07 cursos de graduação e 01 programa de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). O segundo possui 11 cursos de graduação e 02 programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

O quadro a seguir detalha a distribuição de cursos de graduação e dos PPG nos diversos *campi*.

Quadro 9 - Cursos de graduação e PPG nos diferentes *campi* da UFFS

Campus	Graduação	Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Cerro Largo	Administração; Agronomia; Ciências Biológicas; Engenharia Ambiental e Sanitária; Física; Letras (Português e Espanhol) e; Química	Ambiente e Tecnologias Sustentáveis; Desenvolvimento e Políticas Públicas e; Ensino de Ciências
Erechim	Agronomia; Agronomia (Turma Especial - Pronera); Arquitetura e Urbanismo; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Engenharia Ambiental e Sanitária; Filosofia; Geografia - licenciatura; Geografia - bacharelado; História; História (Turma Especial - Pronera); Interdisciplinar em Educação do Campo (Ciências da Natureza) e; Pedagogia	Ciência e Tecnologia Ambiental; Profissional em Educação; Interdisciplinar em Ciências Humanas e; Geografia (multicampi em Chapecó e Erechim)
Passo Fundo	Medicina	-
Chapecó	Administração; Agronomia; Ciência da Computação; Ciências Sociais; Enfermagem; Engenharia Ambiental e Sanitária; Filosofia;	Educação; Estudos Linguísticos (compreende um mestrado e um doutorado); História; Profissional em

³⁹ Dados conferidos no site institucional no mês de maio de 2021.

	Geografia; História; Letras (Português e Espanhol); Matemática; Medicina e; Pedagogia	Matemática em Rede Nacional; Filosofia; Geografia e; Ciências Biomédicas
Realeza	Administração Pública; Ciências Biológicas; Física; Letras (Português e Espanhol); Medicina Veterinária; Nutrição e; Química	Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul
Laranjeiras do Sul	Agronomia; Ciências Biológicas; Ciências Econômicas; Ciências Sociais- Bacharelado; Ciências Sociais - Licenciatura; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Aquicultura; Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Sociais e Humanas - Licenciatura; Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias - Licenciatura; Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza - Licenciatura e; Pedagogia	Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável e; Ciência e Tecnologia de Alimentos

Fonte: elaborado pela autora (2021), com base em informações disponíveis no site da UFFS.

5.2.1 Sujeitos da Pesquisa

O presente estudo envolveu os egressos dos PPG da UFFS que defenderam as suas dissertações até dezembro de 2019. Do ponto de vista temporal, o estudo cobrirá o período entre 2014 (ano em que ocorreu a defesa da primeira dissertação) e dezembro de 2019.

De acordo com os dados disponíveis no Geocapes e informações disponibilizadas pelas Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS (PROPEPG), até dezembro de 2019, 564 estudantes de pós-graduação haviam concluído seus cursos de mestrado na UFFS, em 12 diferentes PPG. O quadro a seguir detalha a população da pesquisa e sua distribuição entre os cinco *campi* da UFFS.

Quadro 10- Egressos dos PPG na UFFS no período entre 2014 e 2019

Campi	Programa	Nº de egressos
Cerro Largo	Ambiente e Tecnologias Sustentáveis - PPGATS	31
	Desenvolvimento e Políticas Públicas - PPGDPP	44
Chapecó	Educação - PPGE	96
	Estudos Linguísticos - PPGEL	85
	História - PPGH	29
	Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT	19
Erechim	Ciência e Tecnologia Ambiental - PPGCTA	68
	Profissional em Educação - PPGPE	57
	Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH	42

Laranjeiras do Sul	Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - PPGADR	63
	Ciência e Tecnologia de Alimentos - PPGCTAL	20
Realeza	Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul – PPG-SBPAS	10
Total		564

Fonte: elaborado pela autora (2020), a partir das informações coletadas no Geocapes (CAPES, 2020b) e dos dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS (UFFS/ PROPEG, 2020b).

5.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção foram detalhados os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos egressos dos PPG da UFFS.

Conforme pode ser observado no Apêndice A, o questionário utilizado na pesquisa foi estruturado em três partes. A primeira diz respeito ao perfil do egresso: sexo, idade, cor/raça, estado civil, residência, renda, entre outras. A segunda parte contempla variadas questões sobre a avaliação que os egressos fazem dos cursos frequentados, tanto nos seus aspectos acadêmicos como de infraestrutura. Utilizou-se, para tanto, uma escala *likert*, em que os participantes atribuíram notas de 1 a 10 a cada uma das questões do bloco, sendo que as notas 1 e 2 equivaleram a “péssimo”; 3 e 4 a “fraco”; 5 e 6 a “regular”; 7 e 8 a “bom” e; 9 e 10 a “ótimo”. A terceira parte, por fim, trouxe questões que tratam da importância e impacto do curso.

Importante destacar os inúmeros estudos que auxiliaram no processo de construção do questionário utilizado nessa pesquisa. Entre eles, destacam-se algumas dissertações, teses e artigos (VELLOSO, 2004; FILHO, 2014; PAIXÃO, FILHO, 2014; RICHETTI, 2014; BARROSO, 2016; MARTINS, 2017; PIZZI, SANTOS, 2017; SOARES, 2018). Além das inúmeras reuniões de orientação para tratar do assunto, dialogamos sobre o instrumento com a Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS (reunião realizada em 02 de junho de 2020) e com o pesquisador André Brasil (reunião realizada em 11 de junho de 2020), que desenvolve estudos no campo da avaliação da PG.

Após as sugestões também apresentadas pela banca de qualificação (em 17 de agosto de 2020) em relação ao instrumento, e antes do início da coleta de dados, na primeira quinzena de setembro de 2020, foi realizado um “teste piloto” envolvendo alguns sujeitos escolhidos intencionalmente. O convite foi realizado a 10 estudantes do Mestrado em Educação da UFFS (ingressantes do ano de 2019). As valiosas contribuições foram incorporadas no questionário.

O questionário foi disponibilizado de forma *online* aos participantes da pesquisa por meio de um *software* específico desenvolvido para tal fim. Optou-se pelo desenvolvimento de um *software* próprio que permitisse mapear os respondentes, de forma a possibilitar estratégias mais assertivas visando uma participação maior dos egressos. Além disso, o sistema permitiu a geração dos dados de forma compatível com a exportação para *Statistical Package Social Sciences (SPSS- software utilizado para a análise)*, o que facilitou o trabalho de compilação dos dados e evitou possíveis falhas de digitação no momento de transferência dos dados.

Todos os participantes da pesquisa foram previamente contatados via e-mail. Os endereços eletrônicos de todos os sujeitos foram oficialmente disponibilizados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS. O contato com os pesquisados foi feito em estrita observância aos princípios que orientam a ética em pesquisa, a começar pelo consentimento ou não do participante, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de certificação quanto a validade em relação aos procedimentos adotados, destaca-se que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo aprovado em 24 de maio de 2020 sob o número 30757620.9.0000.5564.

O período de aplicação do questionário aos egressos foi de cerca de um mês: 14/09/2020 a 19/10/2020. A fim de obter um maior número de participantes no estudo, além do e-mail encaminhado pela própria pesquisadora aos participantes, contou-se com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e dos Coordenadores dos PPG na divulgação da pesquisa.

Dos 564 contatos realizados, obtivemos um retorno de 341 egressos, o que equivale a um índice de 60,5%. O quadro a seguir apresenta os percentuais de participação dos egressos de cada curso.

Quadro 11 - Participação dos egressos na pesquisa, por curso

Curso	Total de Egressos	Total de Respostas	% respostas
Ambiente e Tecnologias Sustentáveis	31	16	51,6%
Desenvolvimento e Políticas Públicas	44	26	59,1%
Acadêmico em Educação	96	74	77,1%
Estudos Linguísticos	85	50	58,8%
História	29	22	75,9%
Profissional em Matemática em Rede Nacional	19	11	57,9%

Ciência e Tecnologia Ambiental	68	31	45,6%
Profissional em Educação	57	36	63,2%
Interdisciplinar em Ciências Humanas	42	28	66,7%
Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável	63	32	50,8%
Ciência e Tecnologia de Alimentos	20	8	40,0%
Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul	10	7	70,0%
Totais	564	341	60,5%

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

O procedimento para a análise dos dados foi estatístico (a partir dos dados numéricos, com ênfase nas frequências, comparações e cruzamentos de dados) e qualitativo, considerando a análise documental e a análise das questões abertas do questionário.

Para a análise quantitativa, os dados foram sistematizados e analisados mediante a utilização do Programa *Statistical Package Social Scienses (SPSS)*. Trata-se de um programa de análise estatística amplamente utilizado pelos pesquisadores. Os dados do questionário, após passarem pelo processo de organização prévia e transformados em códigos numéricos, por meio do sistema de coleta de dados, foram e submetidos à análise. Utilizou-se também o *Microsoft Excel*, para a geração dos gráficos.

Para a análise das questões abertas (questões 44, 45 e 46 do questionário) utilizou-se o recurso da análise de conteúdo. De acordo com Severino (2007, p. 121) a análise de conteúdo é “uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos [...]. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”. Assim, buscou-se extrair as respostas coletadas com os egressos e agrupá-las de acordo com as categorias de análise já pré-definidas, a saber: (i) potencialidades, (ii) fragilidades e, (iii) proposições/sugestões. Para a análise de conteúdo, foi realizada em primeiro lugar, um agrupamento das respostas dos egressos nos itens referentes às “fragilidades”, “potencialidades” e; “mudanças/proposições”. Em seguida verificou-se a frequência de cada um dos aspectos mencionados pelos egressos, o que permitiu verificar quais pontos estavam sendo mais citados pelos participantes (os itens que foram citados com frequência inferior a cinco, foram desconsiderados da pesquisa, considerando a pouca representatividade).

Os resultados finais, com as suas respectivas análises, serão organizados e apresentados por meio de ilustrações (figuras, gráficos, quadros e tabelas), buscando sempre uma análise fundamentada, baseada em dados bibliográficos, documentais e primários disponíveis, bem como através da comparação com outras informações existentes.

6 AUTOAVALIAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE OS PPG DA UFFS

O foco central da avaliação deve ser a formação, em seu sentido mais amplo, complexo e completo, entendida aqui como a principal responsabilidade social da Educação Superior [...].

José Dias Sobrinho

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa realizada com os egressos dos PPG da UFFS. Os resultados serão apresentados e analisados ao longo do capítulo por meio de algumas subseções. Na primeira delas apresentaremos os dados referentes ao perfil dos estudantes egressos. Na sequência, abordaremos o percurso formativo dos mesmos. Em seguida, serão analisadas as percepções dos estudantes concluintes a respeito dos PPG tanto em relação aos aspectos formativos quanto nas dimensões de internacionalização, inovação e de impactos na sociedade.

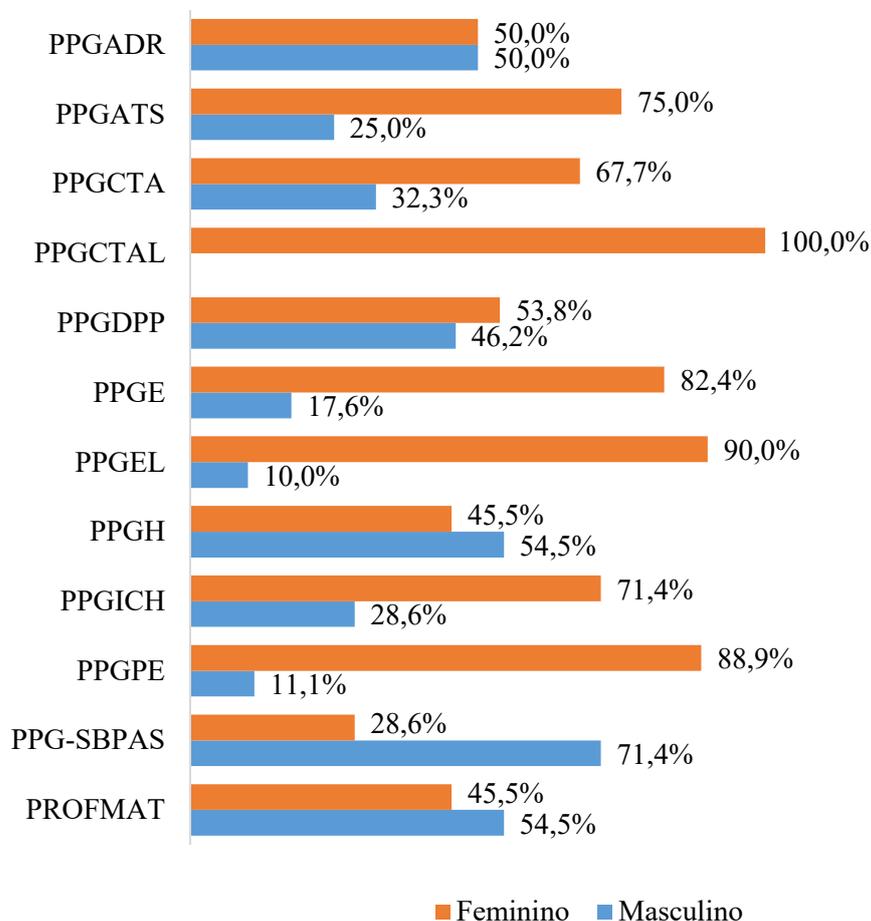
6.1 PERFIL

Os dados relativos ao perfil dos egressos serão apresentados e analisados por meio de algumas categorias: sexo; idade; composição étnica-racial; estado civil; residência; formação secundária e superior; remuneração média mensal; vínculo profissional, etc.

6.1.1 Sexo

De acordo com a pesquisa, os egressos da pós-graduação da UFFS são majoritariamente do sexo feminino. As mulheres respondem por 72,1%. A presença feminina é preponderante na maior parte dos 12 PPG pesquisados. Como é possível observar no gráfico abaixo, as mulheres são maioria em 08 PPG. Os homens são maioria em apenas três: PPG-SBPAS (71,4%); PROFMAT (54,5%) e PPGH (54,5%). Em um deles, o PPGADR, o percentual é igual (50% em ambos).

Gráfico 8 - Perfil dos egressos dos PPG da UFFS de acordo com o sexo e programa



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

No que diz respeito ao quesito sexo, o perfil dos egressos da PG da UFFS não é dissonante aos observados em âmbito nacional e na região Sul do Brasil. De acordo os dados disponíveis na Plataforma Sucupira (CAPES, 2020c)⁴⁰, referentes ao ano de 2018, as mulheres respondiam por 54,2% do total dos estudantes da PG brasileira. Na região Sul, esse percentual é um pouco superior (57,1%). Na UFFS, em 2018, as mulheres respondiam por 70%⁴¹ (CAPES, 2020b).

⁴⁰ Dados extraídos dos relatórios gerados da plataforma sucupira, disponíveis no link: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?organization=diretoria-de-avaliacao>. Para esse dado foram considerados os dados das matrículas e titulações da PG. Dados referentes aos estudantes evadidos não foram considerados.

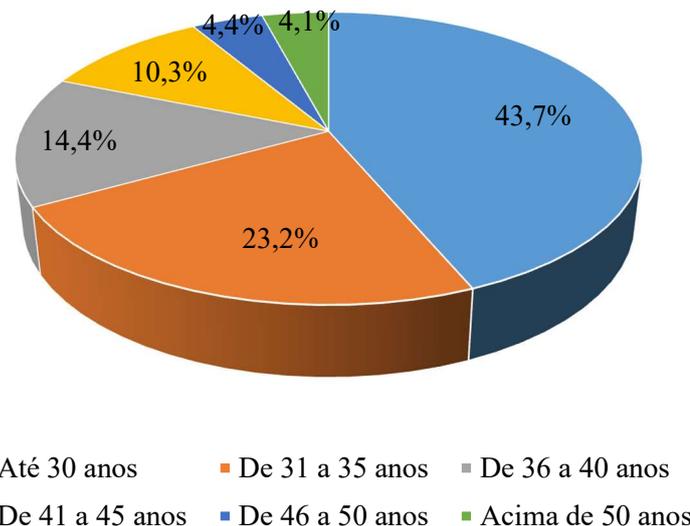
⁴¹ Para essa informação foi considerada a distribuição do sexo considerando o total de matriculados e titulados em cursos de pós-graduação na UFFS no ano de 2018. Tal informação foi extraída de relatório gerado pela plataforma sucupira, disponível no link: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/relatorios/coleta/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.jsf>.

Como algumas pesquisas tem demonstrado (NIEROTKA, 2015; RISTOFF *et al.*, 2007; TOLEDO, 2020), a presença feminina tem crescido em todos os níveis da educação superior. As mulheres são maioria também nos cursos de graduação. De acordo com dados do INEP, referentes ao ano de 2019 (INEP, 2019), elas representavam 57,4% do total dos estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil. Nos cursos de licenciatura, esse percentual é ainda superior (72,2%). Na UFFS os três PPG com maior presença feminina são justamente os vinculados ao campo das licenciaturas (PPGEL, PPGPE e PPGE).

6.1.2 Idade

No que diz respeito à idade, a pesquisa revelou que os egressos da PG são bastante jovens. A maioria (66,9%) concluiu o curso de mestrado até os 35 anos, sendo 43,7% até os 30 anos e 23,2% entre 31 e 35 anos de idade. Apenas 8,5% dos egressos declararam ter acima de 46 anos no momento da defesa.

Gráfico 9 - Idade dos egressos dos PPG da UFFS



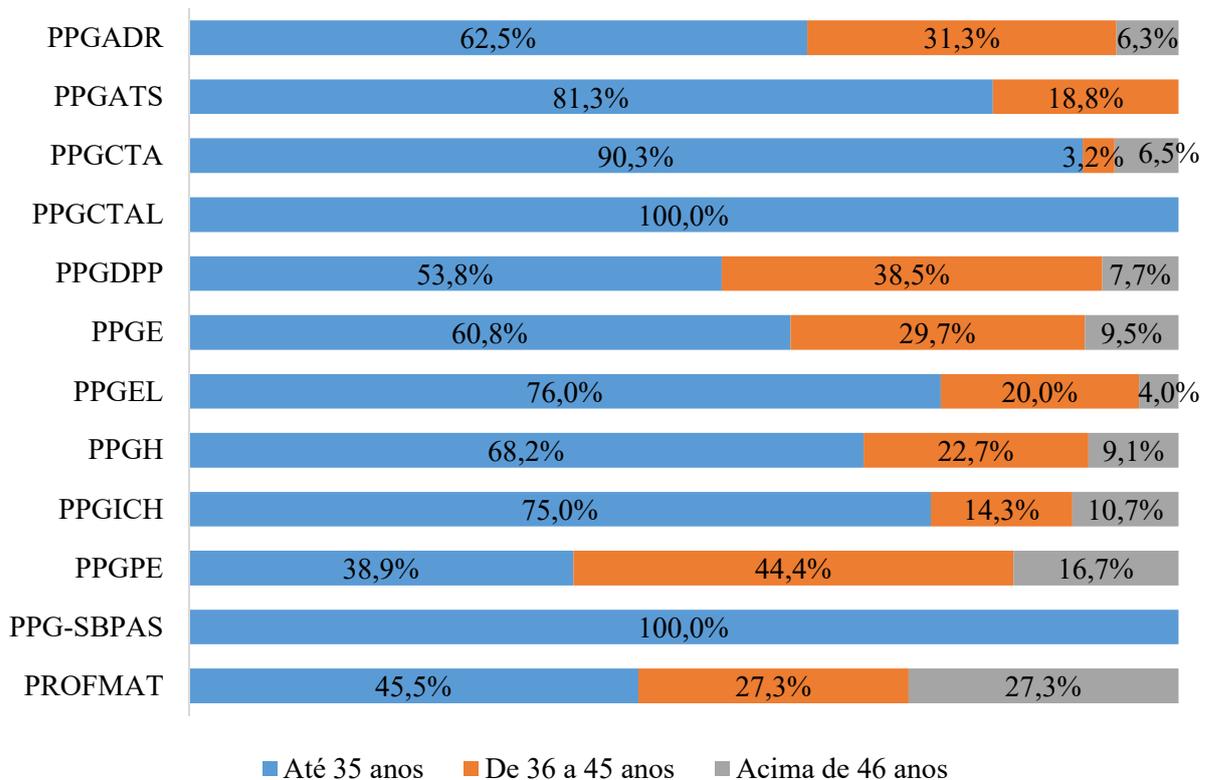
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

A idade média dos egressos da PG da UFFS é ligeiramente superior ao verificado em âmbito nacional e também na região Sul. Enquanto na UFFS o percentual de egressos com até 35 anos corresponde a 66,9%, a média nacional de estudantes com até 34 anos de idade era, em

2018, de 67,7%. Na região Sul o percentual é um pouco superior, segundo dados de 2018, o percentual era de 70,5% (CAPES, 2020c). Os percentuais relativos aos estudantes que concluíram seus mestrados com mais de 45 anos são similares nas três esferas. Enquanto na UFFS o índice foi de 8,5%, no país foi de 10,1% e, na região Sul, de 8,3% (CAPES, 2020c)⁴².

O gráfico 10 abaixo detalha a idade, por curso, no momento em que os egressos afirmam ter concluído o curso. De acordo com os dados, os egressos mais jovens estão nos PPG em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTAL) e em Saúde, Bem Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul (PPG-SBPAS). Cabe observar, no entanto, que os dois programas acima referidos foram implantados recentemente. Os dados abaixo dizem respeito apenas aos estudantes que defenderam suas dissertações até o término de 2019, correspondendo a 8 egressos do PPGCTAL e 7 egressos no PPG-SBPAS (egressos que responderam ao questionário).

Gráfico 10 - Idade dos egressos, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

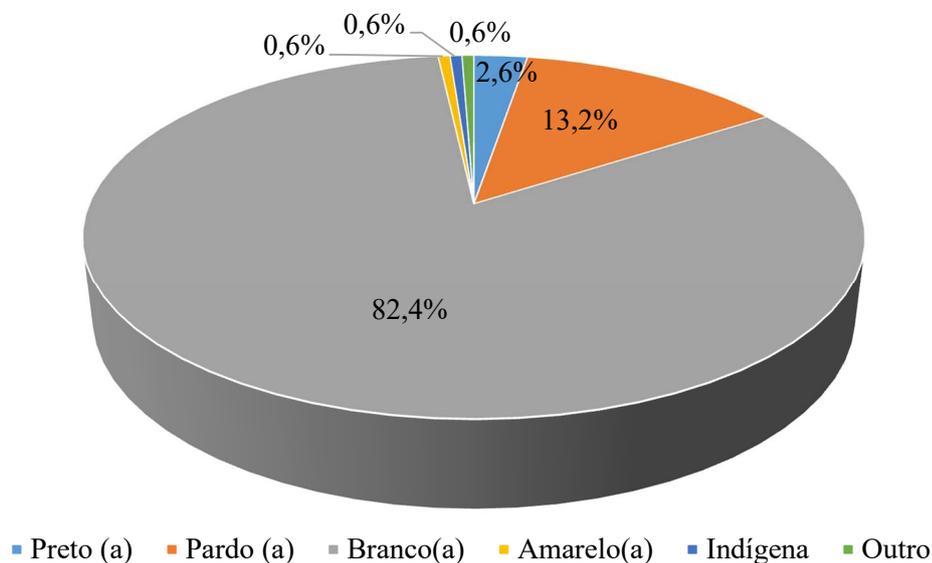
⁴² Cabe destacar que os percentuais referentes à idade média dos egressos da pós-graduação no Brasil e na região Sul referem-se ao levantamento da CAPES em 2018 (CAPES, 2020c). Para realizar a comparação considerou-se somente os “titulados” de cursos de “mestrado”. Os dados da UFFS foram levantados em 2020, considerando a idade informada pelo egresso no momento de sua titulação.

Algumas razões ajudam a compreender as razões de os estudantes da pós-graduação da UFFS terem concluído os seus mestrados com idade superior ao verificado em âmbito nacional. A principal delas diz respeito a fato da UFFS ter sido implantada recentemente e estar localizada numa região com reduzida oferta de PPG públicos e gratuitos. A demanda reprimida ao longo de anos tem colocado a instituição como alternativa à qualificação profissional. Para uma parte desses estudantes, o próprio ingresso à educação superior (graduação) se deu em idade superior ao que é considerado ideal (aos 18 anos). As distorções idade/série do Ensino Médio e no ingresso na educação superior se estendem também na PG.

6.1.3 Identidade étnico-racial

Indagados sobre a identificação étnico-racial⁴³, 82,4% declararam-se brancos; 13,2% pardos; 2,6% pretos; 0,6% amarelos; 0,6% indígenas e; 0,6% declararam pertencer a outra condição étnico-racial.

Gráfico 11 - Identificação étnico-racial dos egressos dos PPG da UFFS

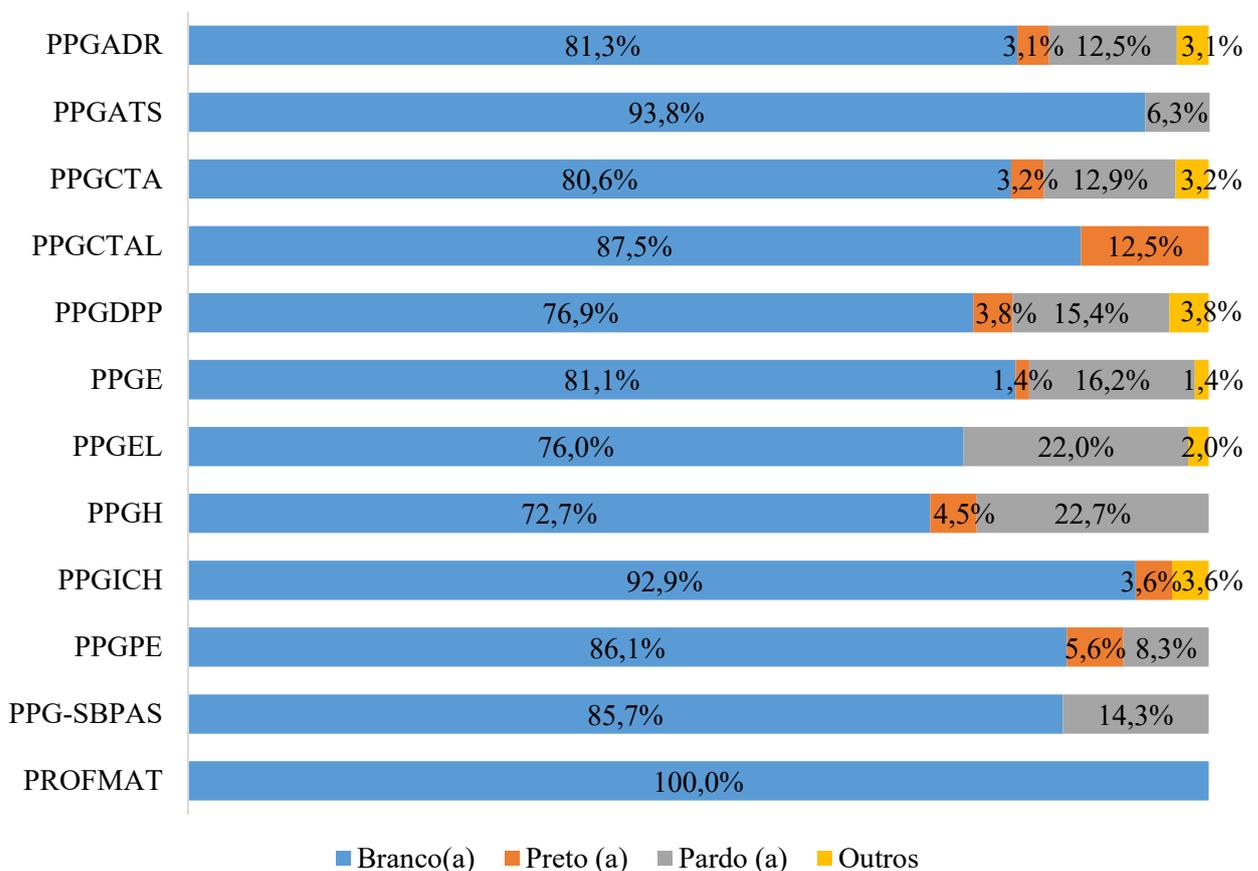


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

⁴³ Para os fins do presente estudo optou-se pelo uso do termo composto “raça-etnia”. Optou-se pelo termo com base na argumentação feita por Silva (2014). Segundo ele, o termo raça, quando empregado isoladamente, denota uma hierarquização entre as chamadas “raças” humanas. Nas palavras de Silva (2014, p. 10), “o termo ‘raça’, devido ao seu processo de construção histórico-social, [...] carrega associações negativas relativas à ideia de hierarquia entre as supostas “raças” humanas. O termo etnia, ao meu ver, é mais aceitável por associar aspectos físicos e culturais (não se restringindo a nenhum deles), portanto seria o mais adequado [...]. Uma saída razoável é o uso da expressão étnico-racial, que, embora redundante se analisada mais profundamente, evidencia a conjunção de aspectos físicos e culturais”.

Os brancos predominam em todos os PPG pesquisados. Os estudantes pretos e pardos correspondem a 15,8% dos estudantes. Os dois PPG que apresentam os maiores percentuais de egressos que não se declararam brancos são o PPGH e o PPGEL. No PPGH os estudantes pretos e pardos somam 27,2% (22,7% pardos e 4,5% pretos) e, no PPGEL, 22% (todos autodeclarados pardos). No PROFMAT todos os egressos se declararam brancos.

Gráfico 12 - Identificação étnico-racial dos egressos, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.
Observação: o termo “outros” constante no gráfico diz respeito aos que se declararam indígenas, amarelos e pertencentes a alguma categoria não especificada na pesquisa.

A composição étnico-racial dos estudantes de pós-graduação da UFFS pode ser melhor compreendida quando comparada aos dados nacionais e regionais do ano de 2018⁴⁴. A UFFS

⁴⁴ Para essa análise foram considerados somente os que se autodeclararam. As opções “não declarado” e “não dispõe de informação” que constam no relatório foram desconsideradas. Também foram considerados somente os estudantes pós-graduandos matriculados.

apresenta um maior percentual de estudantes pardos e um percentual similar de estudantes pretos que a média regional. Enquanto a UFFS conta com cerca de 13,2% de egressos pardos e 2,6% de pretos, a região sul apresenta somente cerca de 6% de seus matriculados pardos e 2,8% pretos. No âmbito nacional, cerca de 21,9% de pós-graduandos matriculados são pardos e 5,9% pretos. Ou seja, a UFFS apresenta um menor percentual de pós-graduandos pretos e pardos que a média nacional.

Os indígenas representam um percentual mais reduzido: no Brasil representam cerca de 0,4%, na região Sul cerca de 0,2% e na UFFS 0,6% dos alunos de PG (CAPES, 2020c). Com referência às características étnico-raciais, a tabela abaixo ilustra uma perspectiva comparativa entre os egressos da UFFS e a PG em âmbito nacional e regional.

Tabela 6 - Identificação étnico-racial dos egressos da PG no Brasil, na região Sul e na UFFS

Identificação étnico-racial	Brasil	Região Sul	UFFS
Branca	70,3%	90,1%	82,4%
Preta e parda	27,8%	8,8%	15,8%
Indígena	0,4%	0,2%	0,6%

Fonte: elaborada pela autora com base em dados primários (2020) e; CAPES (2020c).

Observação: a soma dos percentuais de cada localidade não chega a 100%, pois o gráfico está fazendo a comparação entre a categoria “branca”, “preta e parda” e; “indígena”. Os indivíduos que se identificaram como amarelos não estão contemplados.

O percentual de estudantes pretos e pardos e indígenas na UFFS é superior à média da região Sul. Isso se deve, em certa medida, ao fato de a UFFS ter criado em 2013 o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (RES N° 33/CONSUNI/UFFS/2013) e, em 2017, da Política de Ações Afirmativas de Acesso à Pós-Graduação da UFFS (RES N° 08/2017-CONSUNI/PPGEC).

O perfil étnico-racial dos estudantes da pós-graduação brasileira fica mais evidente quando comparado ao perfil dos estudantes de graduação. De acordo com dados do INEP, referentes ao ano de 2019⁴⁵ (INEP, 2019), o percentual de estudantes brancos nos cursos de graduação no Brasil era de 51,2% contra 8,6% de estudantes pretos, 37,4% pardos e 0,8% indígenas. A pós-graduação concentra, neste sentido, mais estudantes brancos que a graduação.

Os dados acima demonstram que a educação superior brasileira, a despeito dos avanços promovidos pela Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e outras políticas de inclusão, segue sendo bastante elitizada, concentrada essencialmente entre as pessoas brancas. Enquanto a população

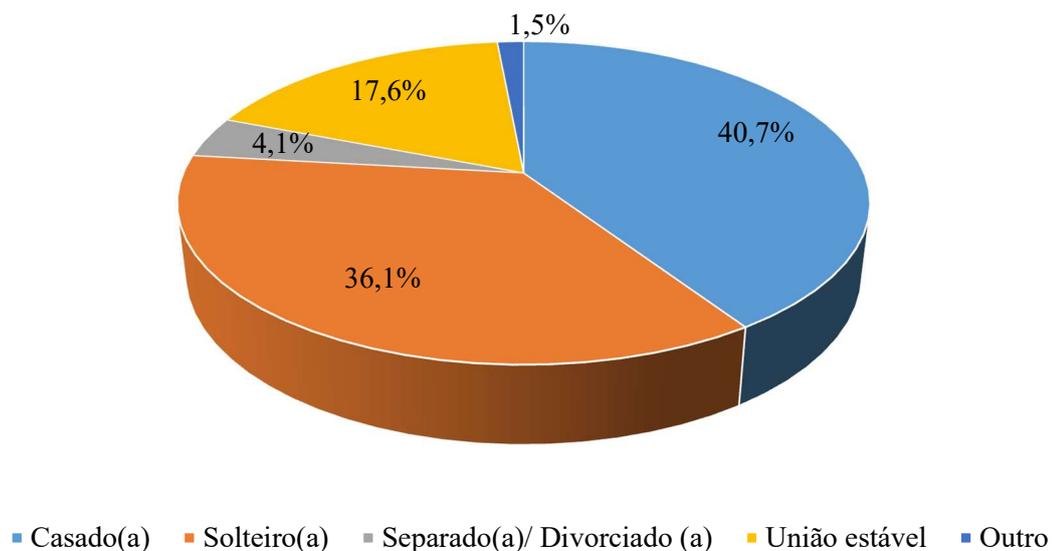
⁴⁵ Foram excluídos desse cálculo os estudantes que não disponham de tal informação e os que não se declararam.

brasileira é composta, segundo dados do IGBE de 2018 (IBGE, 2018), por cerca de 55,8% autodeclarados negros⁴⁶ (46,5% pardos e 9,3% pretos), os indivíduos pertencentes a essa identidade étnica-racial ocupam apenas 46% das matrículas em cursos de graduação no país (8,6% pretos e 37,4% pardos) e 27,8% na PG (21,9% pardos e 5,9% pretos).

6.1.4 Estado civil

No que tange ao estado civil, a maioria dos egressos se declararam solteiros e casados. Há um ligeiro predomínio dos que se declararam casados (40,7%) em relação aos solteiros (36,1%).

Gráfico 13 - Perfil dos egressos dos PPG da UFFS de acordo com o estado civil



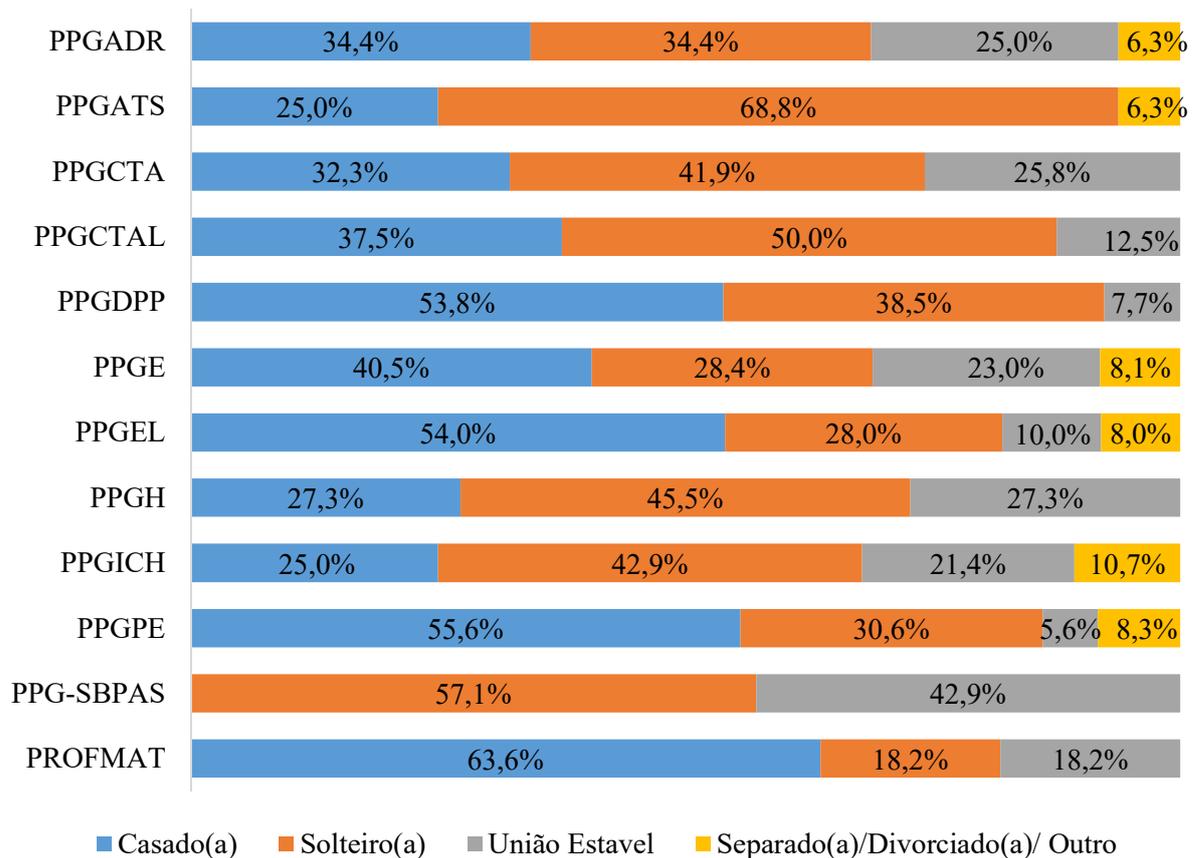
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O estado civil dos estudantes tem uma relação direta com a média de idade e a inserção profissional. Quanto mais jovens, tendencialmente maior será o percentual de pessoas solteiras e em união estável. Essa correlação fica bastante clara quando a análise é feita sobre os egressos de cada um dos PPG. Os cursos com os maiores percentuais de pessoas solteiras são justamente

⁴⁶ O termo negro inclui os autodeclarados pardos e pretos. De acordo com Senkevics, Machado e Oliveira (2016), se trata de uma forma de adequação das classificações de cor ou raça, com o intuito de superação das hierarquias raciais que tem prevalecido na sociedade.

aqueles que têm os maiores percentuais de estudantes com até 30 anos de idade. O PPG-SBPAS é um caso bastante ilustrativo a esse respeito. Nenhum egresso do curso se declarou casado.

Gráfico 14 - Estado civil dos egressos, por PPG

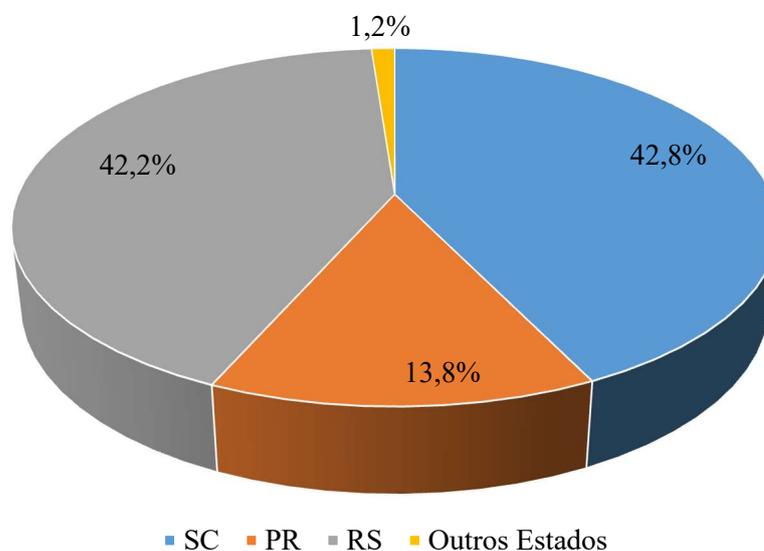


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.1.5 Residência

De acordo com a pesquisa, a maior parte dos estudantes dos cursos de pós-graduação da UFFS residem na região Sul (98,8% do total). Apenas 4 egressos declararam estar residindo em São Paulo (SP), na Bahia (BA), no Pará (PA) e no Mato Grosso do Sul (MS).

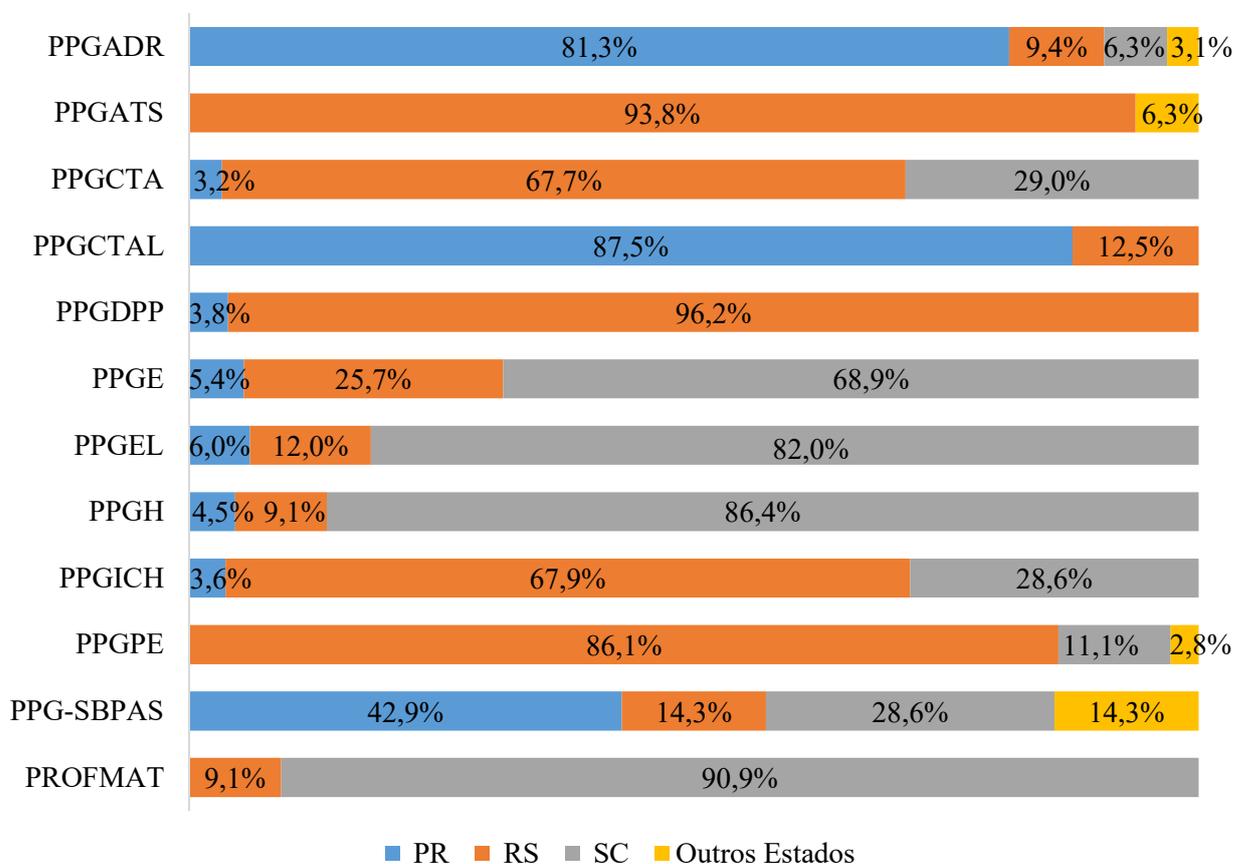
Gráfico 15 - Residência dos egressos dos PPG da UFFS por unidade da federação



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

A pós-graduação da UFFS atende, neste sentido, uma demanda regional. A regionalização fica bastante evidenciada quando se analisa a residência atual dos egressos. As vagas são majoritariamente ocupadas pelos estudantes que residem no Estado onde está instalado o Campus que oferta o PPG. Apenas 04 egressos residem fora da região Sul, formados pelo PPG-SBPAS, PPGPE, PPGATS e PPGADR, conforme detalhado no gráfico 16 que segue.

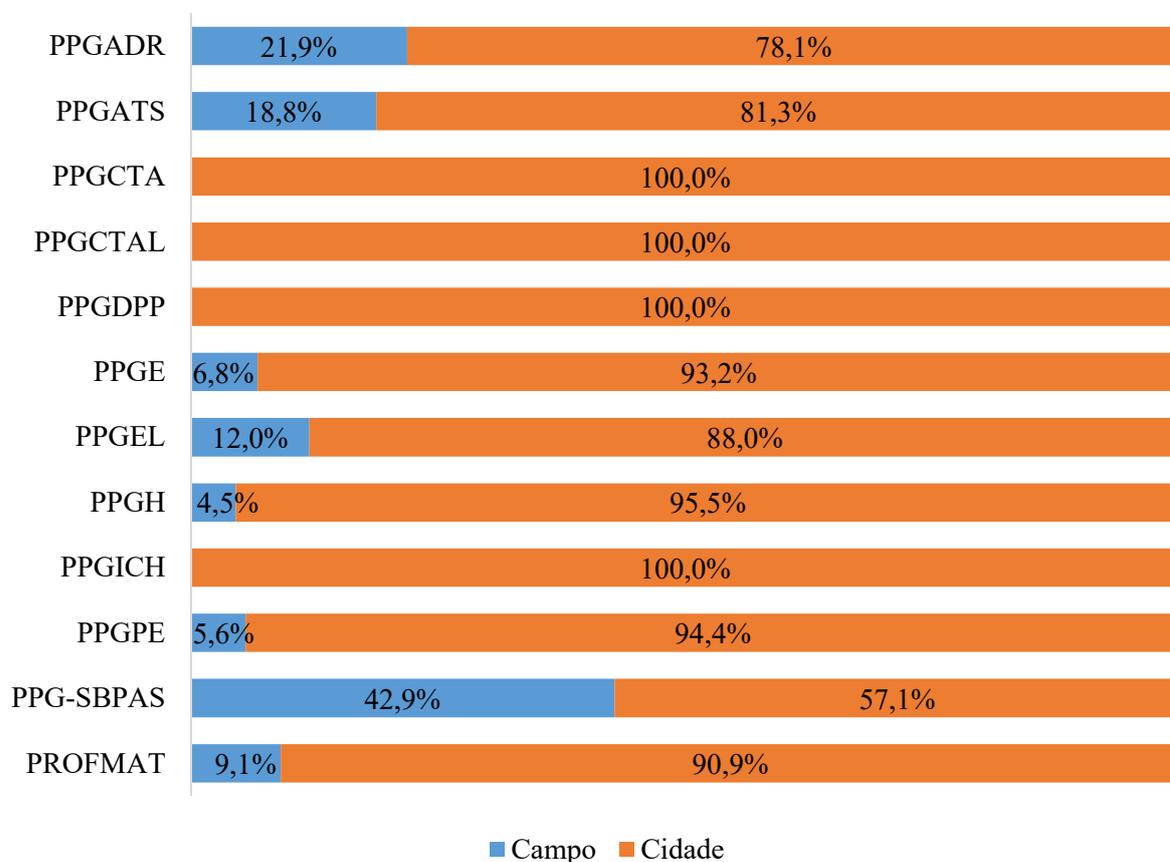
Gráfico 16 - Residência dos egressos, por unidade da federação e por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Além da unidade da federação, procuramos saber o local de residência dos egressos no que tange aos espaços urbano e rural. 91,8% dos participantes da pesquisa (313 egressos) informaram estar residindo na zona urbana, contra 8,2% (28 egressos) no campo. Os PPG que apresentaram o maior percentual de egressos residindo no campo são os vinculados às áreas de Ciências Agrárias e Ciências Ambientais. O PPG-SBPAS foi o que apresentou o maior percentual de egressos residentes no campo (42,9%), seguido pelo PPGADR (21,9%) e PPGATS (18,8).

Gráfico 17 - Local de residência dos egressos dos PPG da UFFS (espaço urbano e rural)



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

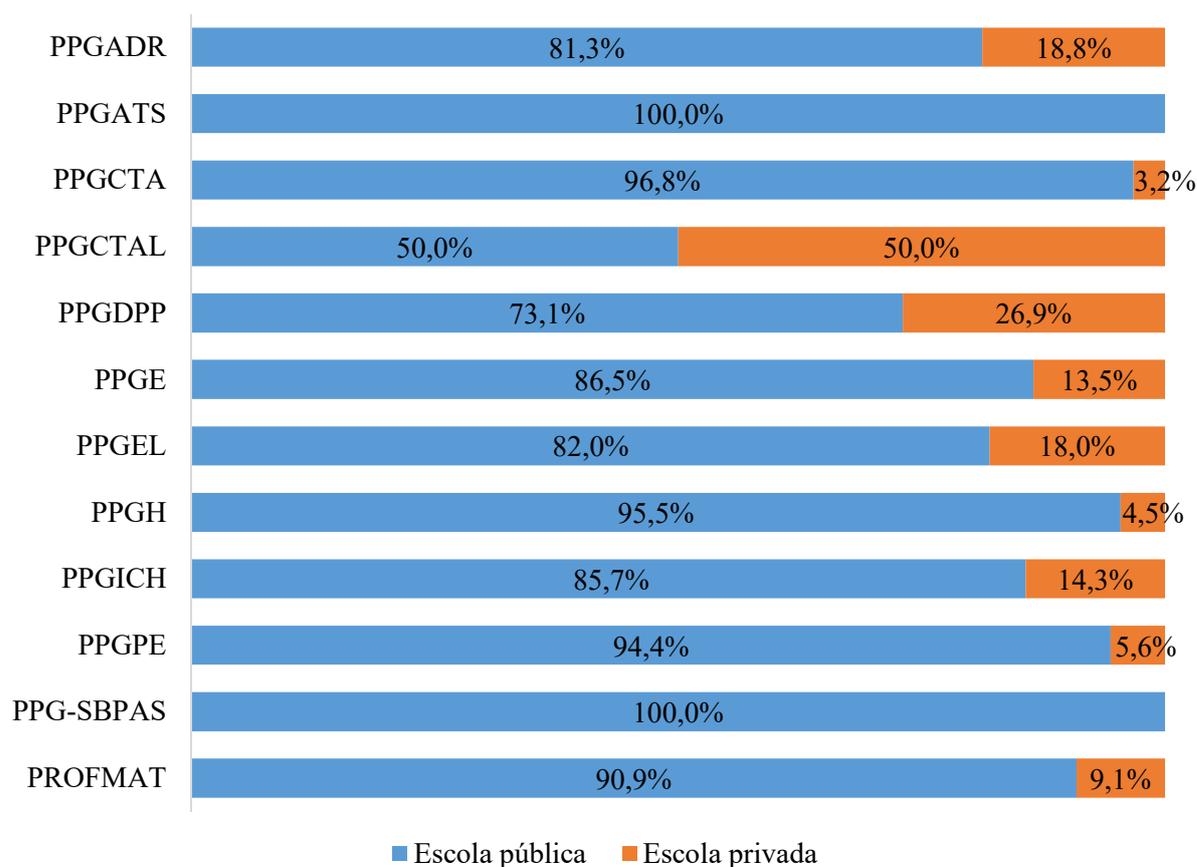
A área profissional de atuação do egresso é, conforme demonstra o gráfico acima, um fator importante para a escolha do local de residência. O expressivo percentual de egressos residindo nas cidades tem uma relação direta com o processo de urbanização no Brasil. De acordo com dados mais recentes do IBGE (IBGE, 2015), cerca de 85% da população brasileira reside nas cidades. Além disso, cabe observar que muitos jovens fizeram a opção pelas cidades desde o início do curso de graduação. A urbanização é uma tendência que veio se retroalimentando de diferentes maneiras nas últimas décadas.

6.1.6 Formação

Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, consideramos importante conhecer os aspectos principais da trajetória formativa dos estudantes a partir do Ensino Médio. Indagados sobre a natureza administrativa da instituição onde realizaram a formação de nível médio

(escola pública ou privada), 86,5% dos egressos afirmaram ter estudado em escolas públicas. No gráfico abaixo é possível observar os percentuais em cada um dos PPG da UFFS. O ensino médio público é preponderante em todos os programas. Em dois deles todos os egressos realizaram o Ensino Médio em escolas públicas.

Gráfico 18 - Formação secundária dos egressos segundo a natureza administrativa da escola (pública ou privada), por PPG



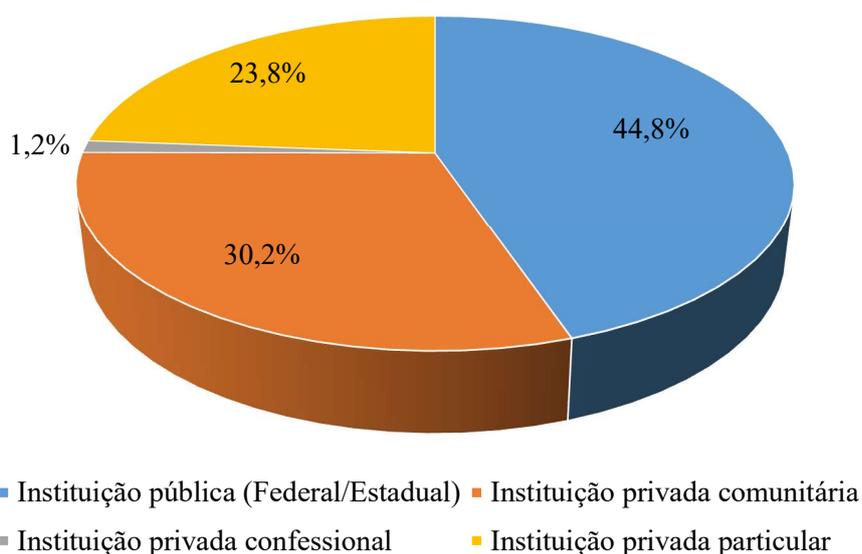
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

De acordo com os dados do gráfico 18 acima, os estudantes da UFFS, tanto de graduação, quanto de pós-graduação, são provenientes, na sua grande maioria, da escola pública. Na UFFS o percentual de estudantes oriundos da escola pública reflete a presença da educação pública na formação dos jovens de Ensino Médio. De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP, em 2019 cerca de 87,5% das matrículas de Ensino Médio no Brasil estavam nas redes públicas. Na região Sul, o percentual é semelhante. Em Santa Catarina corresponde a 87,5%; no Paraná 85,6% e no Rio Grande do Sul, 88,0% (INEP,

2019a). Na pós-graduação da UFFS, o percentual de estudantes oriundos da escola pública é de 86,5%.

Na sequência indagamos os egressos sobre a natureza administrativa da instituição onde realizaram o curso de graduação. Diferentemente do observado no Ensino Médio, 55,2% dos egressos afirmaram ter realizado o seu curso de graduação em instituições privadas, principalmente nas IES comunitárias.

Gráfico 19 - Formação de nível superior (graduação) dos egressos segundo a natureza administrativa da IES



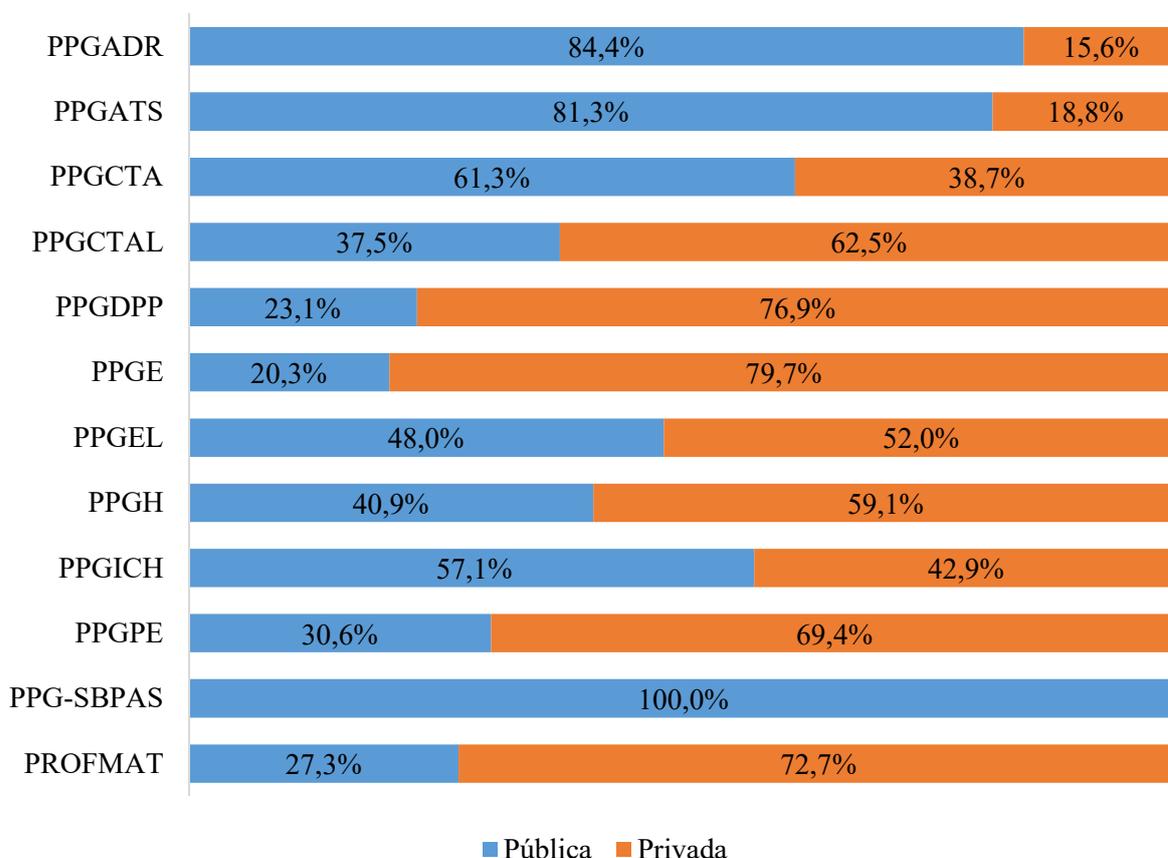
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico abaixo detalha a predominância das IES privadas na formação universitária (nível graduação) dos egressos da pós-graduação da UFFS. Os PPG mais diretamente ligados ao campo das licenciaturas são os que apresentam os maiores percentuais de egressos cujo curso de graduação foi realizado em IES privadas, cabendo destaque para o PPGE (79,7%), PROFMAT (72,7%) e PPGPE (69,4%).

Em alguns PPG, no entanto, constatou-se que a maior parcela de egressos cursou a graduação em instituições públicas. É o caso do PPG-SBPAS, PPGADR, PPGATS, PPGCTA e PPGICH. Importante destacar que nesses casos, uma parcela significativa desses estudantes realizou a graduação na própria UFFS, tendo a possibilidade de continuar os estudos em nível de PG na mesma instituição. A título de ilustração, de acordo com informações extraídas da

plataforma *Lattes*, dos 10 egressos do PPG-SBPAS, 8 cursaram a graduação na UFFS (majoritariamente o Curso de Medicina Veterinária); e dos 31 egressos do PPGATS, 19 foram alunos de graduação da instituição (especialmente dos cursos de Engenharia Ambiental e Ciências Biológicas).

Gráfico 20 - Formação de nível superior (graduação) dos egressos, por PPG e natureza jurídica da IES



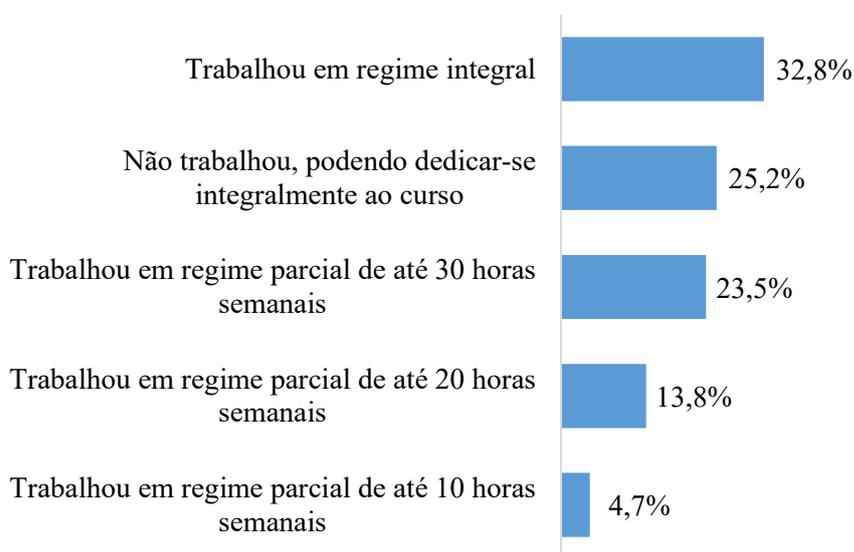
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Os dados acima revelam uma tendência há décadas presente na educação superior brasileira. O setor privado vem mantendo sua hegemonia na oferta de vagas e de matrículas na graduação. De acordo com dados mais recentes do INEP, referentes a 2019, o setor privado no Brasil respondia por 75,8% das matrículas presenciais e a distância, contra 24,2% do setor público (INEP, 2019). Esse contexto ajuda a entender o percentual de estudantes na pós-graduação da UFFS formados em instituições privadas.

6.1.7 Trabalho

Outro conjunto de informações relevantes para a compreensão do perfil dos egressos refere-se à sua vinculação ao mercado de trabalho. Questionados sobre a média de horas semanais trabalhadas no decorrer do curso, 74,8% dos egressos declararam ter trabalhado em algum momento durante a realização do mestrado, sendo que 32,8% declararam ter trabalhado em regime integral (40 ou 44 horas semanais) e 42% em regime parcial. Apenas 25,2% informaram que não trabalharam, podendo dedicar-se integralmente ao curso.

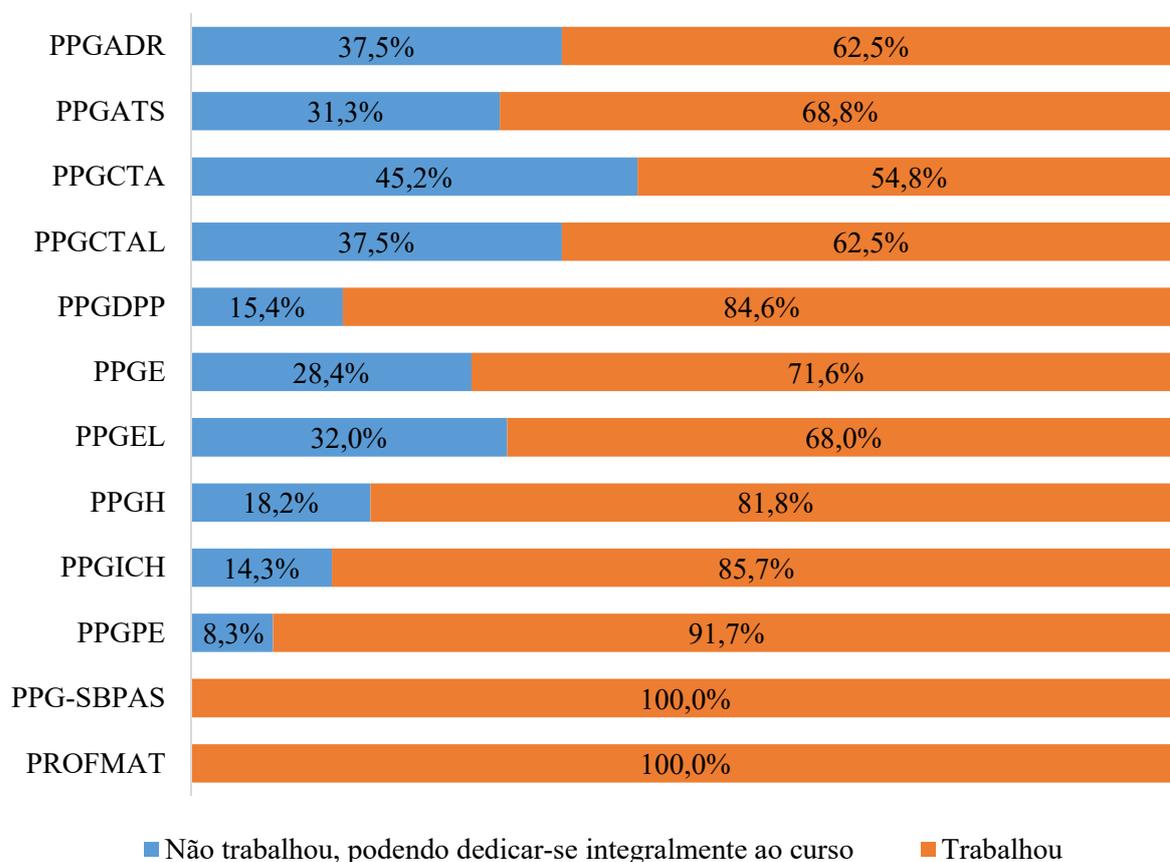
Gráfico 21- Média de horas semanais trabalhadas pelos egressos durante a realização do curso



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em todos os PPG analisados, a maior parte dos egressos trabalharam e estudaram ao mesmo tempo. No PROFMAT e PPG-SBPAS todos afirmaram ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo. O PPGCTA é o curso que apresentou o maior percentual de egressos (45,2%) que tiveram a oportunidade de dedicar-se integralmente aos estudos. Importante destacar ainda que os cursos que apresentaram o maior percentual de egressos que trabalharam em regime integral durante o curso foram o PROFMAT (54,5%) e o PPGH (50%).

Gráfico 22 - A relação estudo e trabalho entre os egressos, por PPG

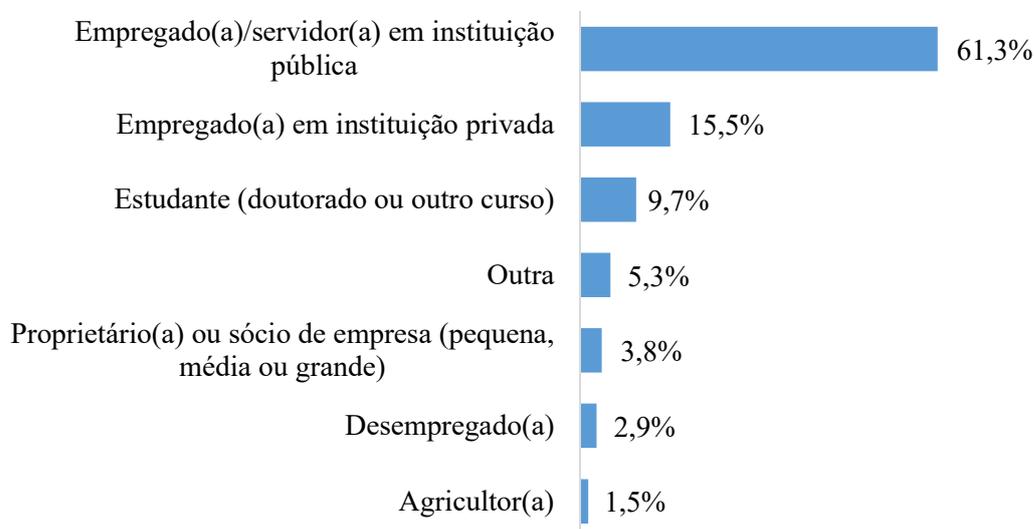


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

De acordo com os dados acima, pode-se afirmar que os estudantes da PG da UFFS são “estudantes trabalhadores”. Nos cursos de graduação da instituição essa situação é similar. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Nierotka e Trevisol (2020), em 2012, 59,3% dos estudantes de graduação exerciam alguma atividade, tanto em vínculos formais, quanto informais.

Também indagamos os egressos sobre a atividade profissional no momento da pesquisa. A maior parte dos respondentes (61,3%) atua em instituições públicas. Outros 15,5% atuam em organizações privadas e 3,8% declararam ser proprietários ou sócios de empresas. Somente 2,9% declararam estar desempregados.

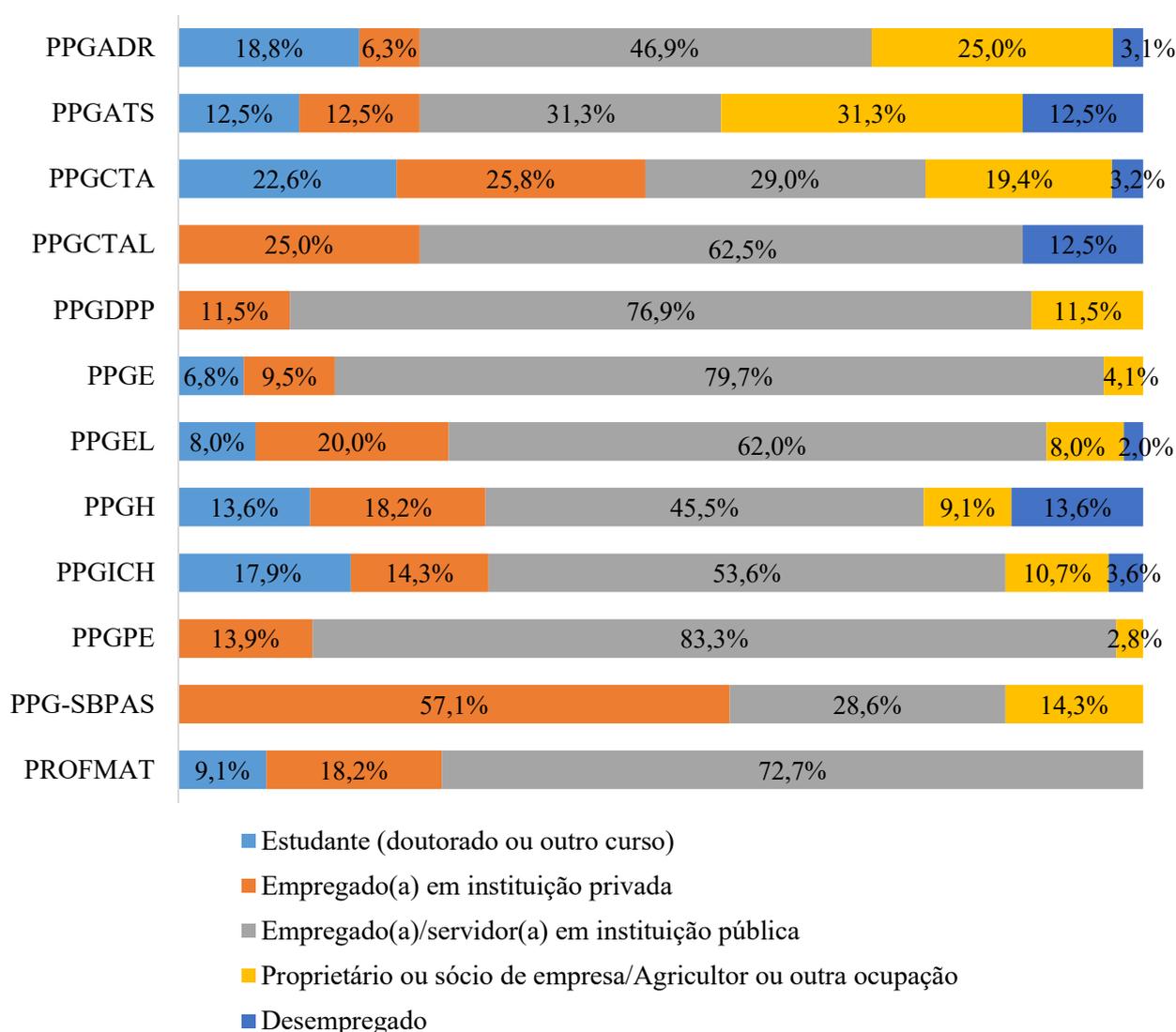
Gráfico 23 - Atividade profissional dos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

De acordo com o gráfico 24 a seguir, a maioria dos egressos atua como empregado ou servidor de instituições públicas, com exceção dos egressos do PPG-SBPAS, cuja atuação predominante é em instituições privadas (57,1%). O PPGE e o PPGPE destacam-se com o maior percentual de formados atuantes na esfera pública (79,7% e 83,3%, respectivamente). A condição “desempregado” é maior entre os egressos do PPG em História (13,6%). O PPGCTA é o que apresentou o maior percentual de egressos (22,6%) que afirmaram continuar estudando, seja em doutorado ou outro curso.

Gráfico 24 - Vínculo profissional dos egressos, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

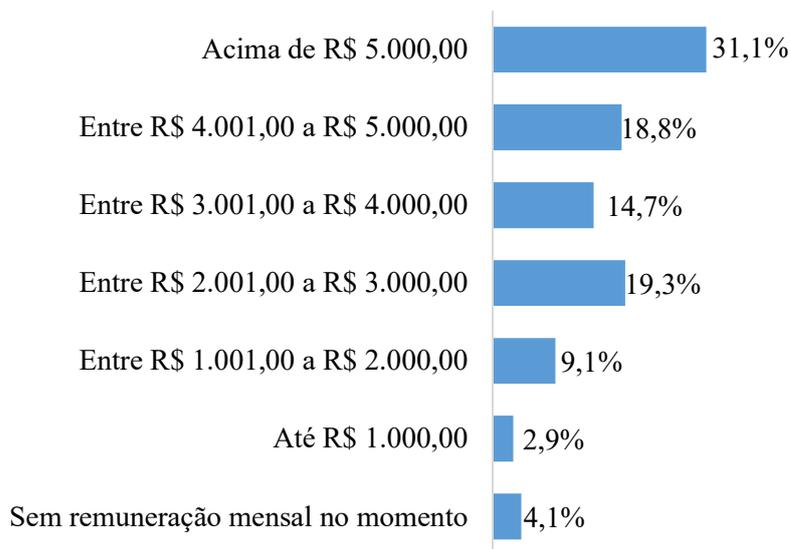
A expressiva presença de egressos nas instituições públicas deve-se, em parte, à predominância de PPG da área de formação de professores. Na UFFS, dos 16 programas de pós-graduação ofertados, 9 estão vinculados à educação. Uma parcela significativa desses egressos atua como docentes ou gestores de escolas públicas.

6.1.8 Remuneração

No decurso da pesquisa também buscamos obter informações sobre a remuneração dos egressos dos PPG da UFFS. A maioria deles (cerca de 50%) encontra-se na faixa salarial acima

de R\$ 4.000,00. Desses, 31,1% possuem remuneração superior a R\$ 5.000,00. 12,0% recebem até R\$ 2.000,00 por mês e, 4,1% declararam não possuir remuneração mensal.

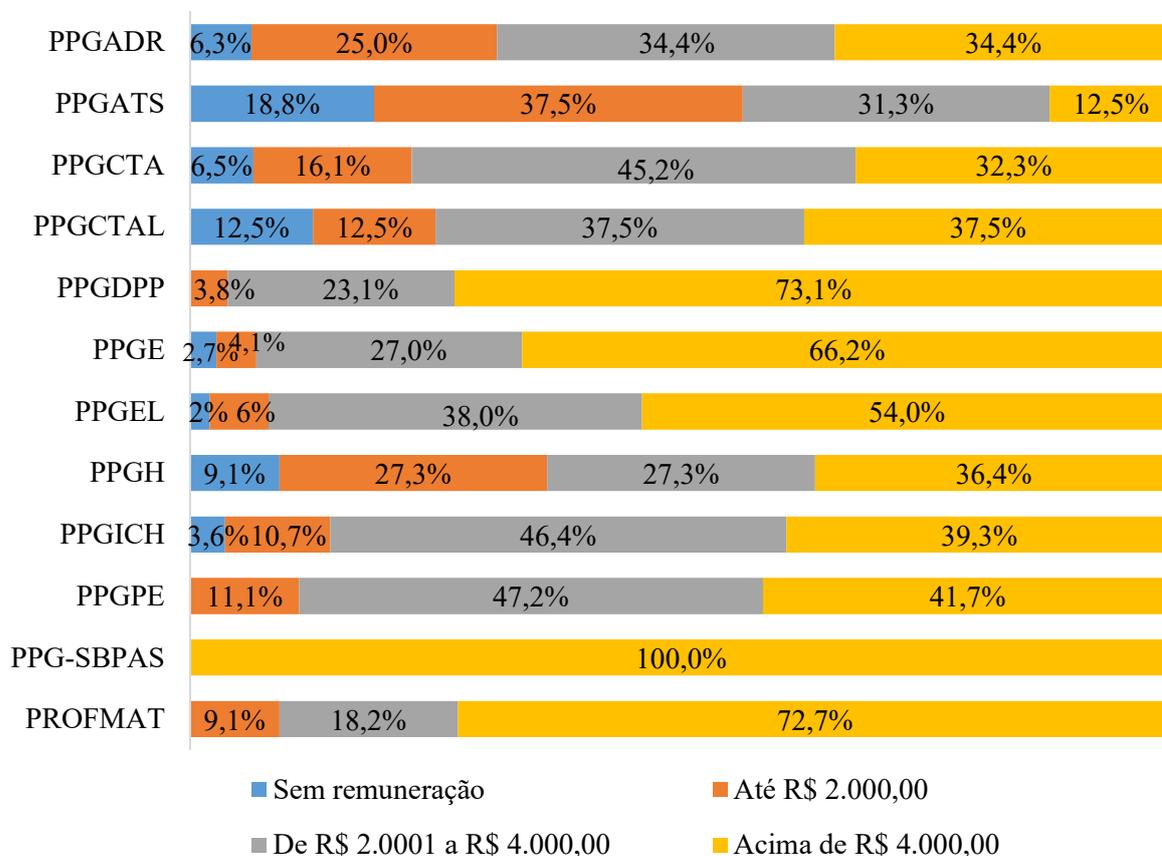
Gráfico 25 - Remuneração mensal média dos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico a seguir detalha a faixa salarial mensal por curso. De acordo com os dados, os egressos que apresentam as maiores médias de remuneração (acima de R\$ 4.000,00) são os do PPG-SBPAS (100%), PPGDPP (73,1%), PROFMAT (72,7%) e PPGE (66,2%).

Gráfico 26 - Remuneração mensal média dos egressos, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O estudo permitiu estabelecer uma correlação entre a remuneração e a atividade profissional desenvolvida, através do cruzamento das informações entre essas duas variáveis. Os que declararam atuar como empregado ou servidor de instituição pública são os que se encontram nas faixas salariais mais elevadas, tendo em vista que 62,7% deles possuem remuneração mensal maior do que R\$ 4.000,00.

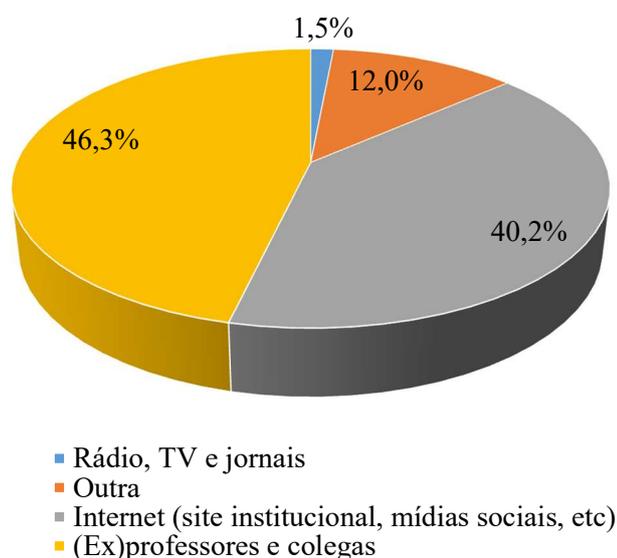
6.2 A TRAJETÓRIA FORMATIVA

Os dados referentes à trajetória formativa dos egressos serão analisados considerando todo o percurso de formação, através das seguintes categorias: opção pela UFFS; tempo de titulação; apoio institucional; importância do curso e; continuidade da formação.

6.2.1 Opção pela UFFS

No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se compreender como os egressos da PG obtiveram as informações sobre o curso, motivando-os a participar do processo seletivo. Nesse aspecto, a obtenção de informações através de (ex)professores e colegas e via internet foram os meios mais destacados, compreendendo cerca de 86,5% dos participantes. A obtenção de informações através de rádio, televisão e jornais apresentou pouca relevância, sendo apontada por apenas 1,5% dos egressos. Cerca de 12% dos egressos apontaram que a obtenção dessas informações foi proveniente de outras fontes.

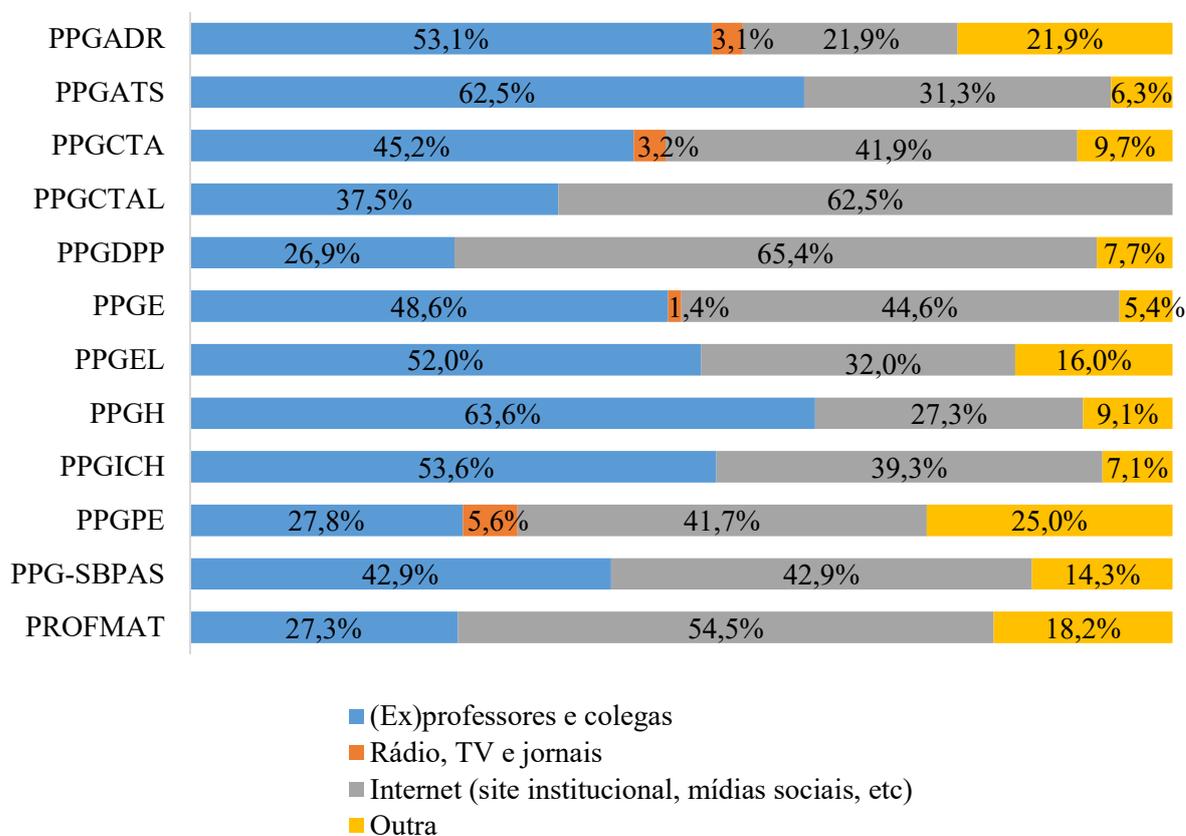
Gráfico 27 - Informações que motivaram a inscrição no processo seletivo



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

A obtenção de informações por meio de (ex)professores e colegas predominam em 7 dos 12 PPG pesquisados. Para os egressos de quatro PPG, a internet foi a principal fonte de informação sobre o curso. São os casos do PPGPE (41,7%), PROFMAT (54,5%), PPGDPP (65,4%) e PPGCTAL (62,5%).

Gráfico 28 - Informações que motivaram a inscrição no processo seletivo, por PPG

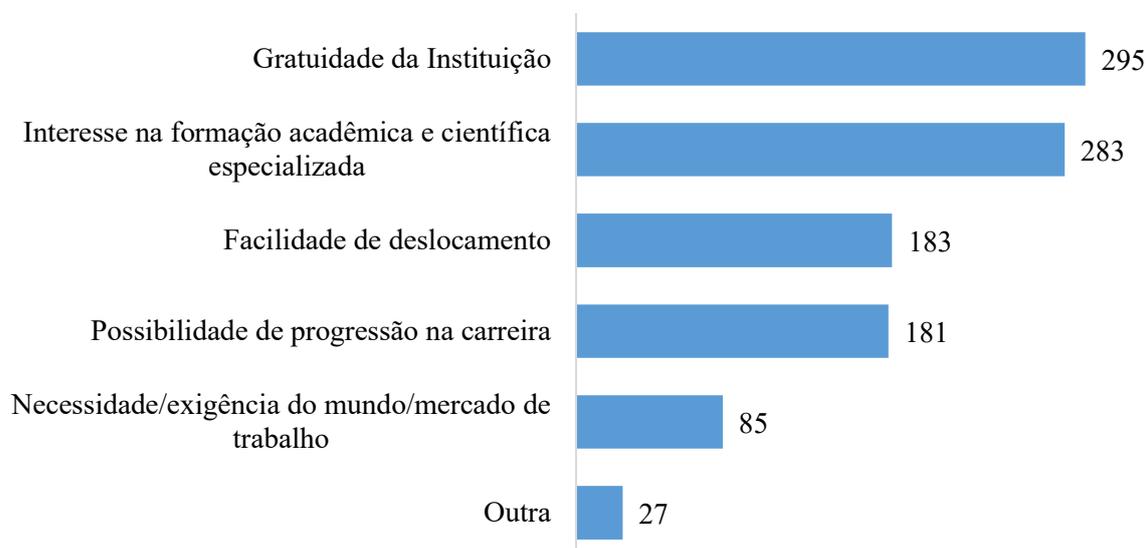


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Os dados acima revelam uma tendência que vem se consolidando nos últimos anos. A internet tem se tornado uma ferramenta muito utilizada no acesso às informações. Conforme dados do IBGE (IBGE, 2019), referente ao ano de 2019, a internet era utilizada em 82,7% dos domicílios brasileiros.

Em seguida indagamos os egressos sobre as razões que os motivaram a realizar um curso PG na UFFS. De acordo com a pesquisa, as motivações mais apontadas para a escolha são a gratuidade (apontada 295 egressos) e o interesse na formação acadêmica e científica especializada (apontada por 283 respondentes).

Gráfico 29 - Motivações para a escolha da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.
Observação: optou-se, nesse gráfico, por utilizar os valores absolutos, tendo em vista tratar-se de questão de múltipla escolha, ou seja, cada egresso pôde assinar mais de uma opção como resposta.

A questão da gratuidade é apontada como razão principal para a escolha da UFFS na maioria dos cursos de PG, exceto no PPGADR, PROFMAT, PPGICH e PPGPE, em que o interesse na formação acadêmica e científica especializada se apresenta com o maior percentual (75%, 90,9%, 89,3% e 94,4% dos respondentes, respectivamente).

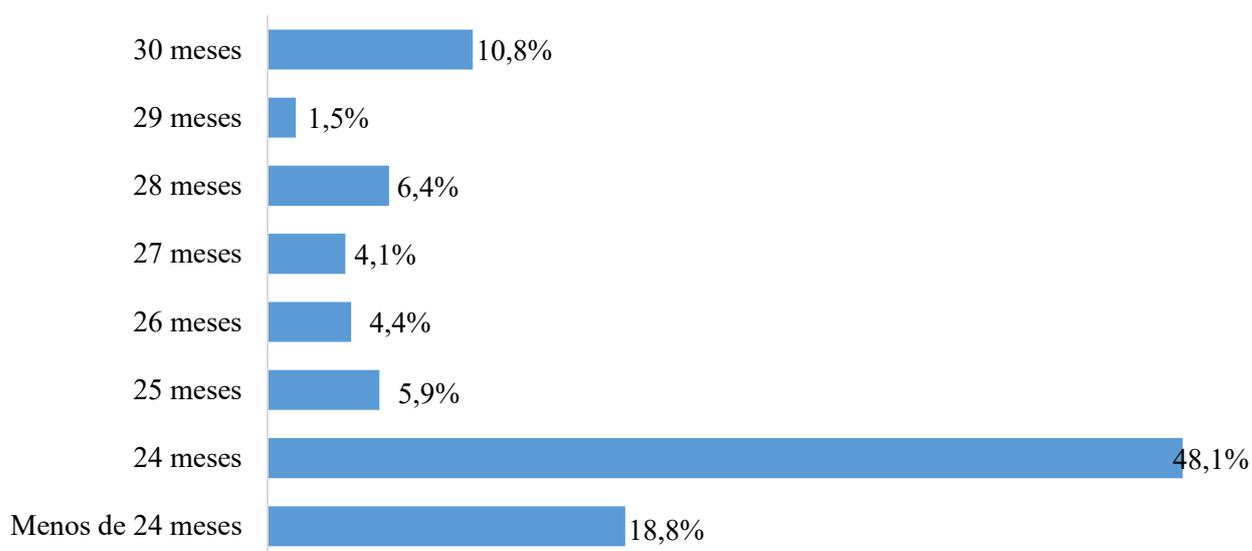
O curso de Matemática em Rede Nacional foi o que apresentou o maior percentual de egressos que apontaram o item ‘possibilidade de progressão na carreira’ (81,8%) como uma das principais razões para a escolha da UFFS, ficando atrás somente do item ‘interesse na formação acadêmica e científica especializada’. O item ‘necessidade/exigência do mundo do trabalho’ não está entre as principais razões para a escolha da UFFS, sendo apontado com mais frequência pelos egressos do PPGCTA (32,3%).

6.2.2 Tempo de titulação

Tendo em vista os propósitos desta pesquisa, consideramos importante conhecer o tempo médio despendido pelos estudantes para a conclusão do curso (considerando o período da data da matrícula até a data da defesa). A média de tempo de titulação dos egressos da UFFS

(564)⁴⁷ é de 24,6 meses. Observou-se que 66,9% dos participantes da pesquisa concluíram seus cursos de PG no período de duração regular do mesmo, que é de até 24 meses⁴⁸. 18,8% concluíram em período inferior a 24 meses. Os 33,1% restantes concluíram seus cursos em até 30 meses.

Gráfico 30 - Tempo de titulação dos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico abaixo detalha o tempo de titulação dos egressos, por curso. O PPGDPP é o que apresenta o maior percentual de egressos titulados em período inferior a 24 meses (30,8%). No PPG-SBPAS os estudantes concluíram o curso no período de até 24 meses, o que pode estar associado com o fato de ser o curso que possuía o menor quantitativo de egressos até o ano de 2019. O PROFMAT, no entanto, apresenta o percentual de 81,8% de egressos que concluíram o curso entre 25 a 30 meses, sendo que cerca de 72,7% concluíram em 30 meses, apresentando disparidade em relação aos demais PPG.

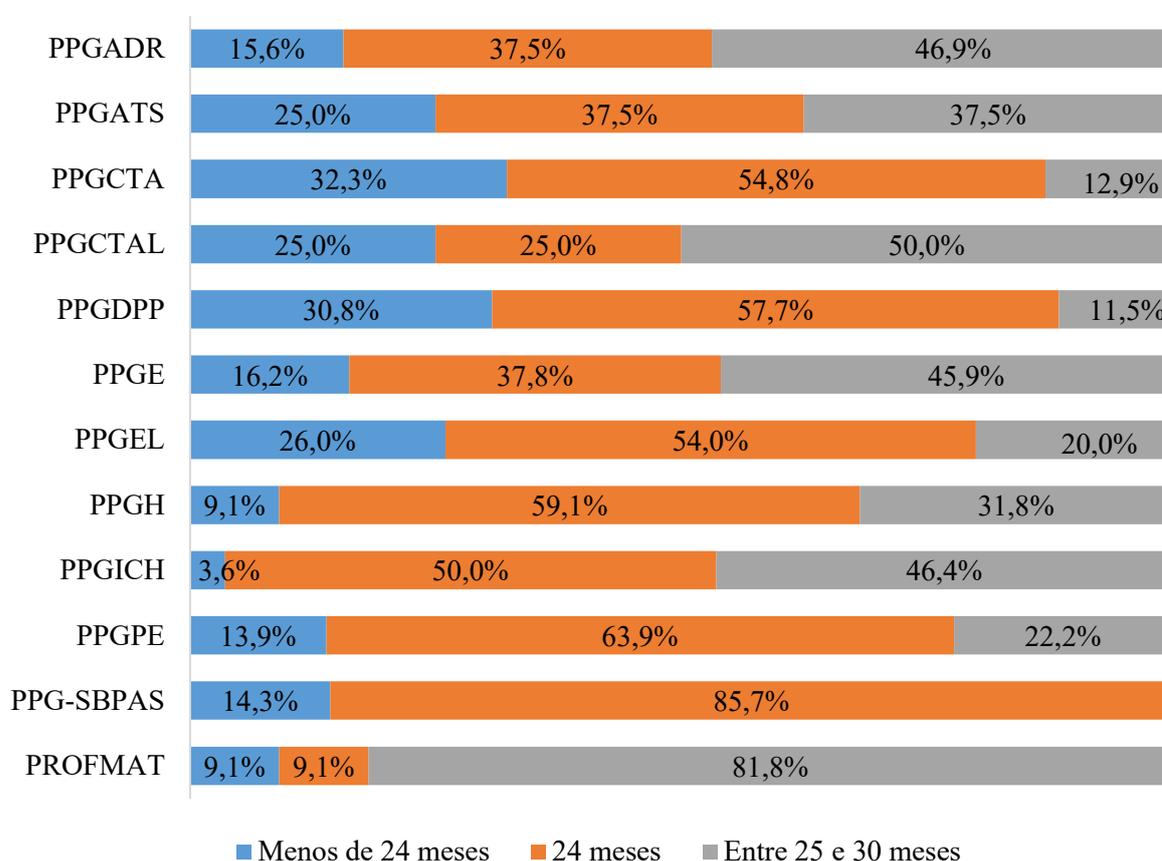
De acordo com o regimento do PROFMAT (PROFMAT, 2016), o mestrando deve obrigatoriamente, além da conclusão de um quantitativo de disciplinas obrigatórias e da

⁴⁷ Para essa informação considerou-se a totalidade dos estudantes egressos entre 2014 e 2019, tendo em vista que esses dados estavam disponíveis na base de dados da Coleta Capes.

⁴⁸ De acordo com Regulamento da Pós-Graduação da UFFS, os cursos de mestrado terão duração mínima de 12 meses e máxima de 24 meses (UFFS, 2016).

realização do Trabalho de Conclusão de Curso, realizar o denominado Exame Nacional de Qualificação (ENQ) (dentro do período de integralização do curso e após a aprovação de quatro disciplinas básicas), sendo que em caso de reprovação por duas vezes no referido exame, será desligado do programa. Essa informação evidencia as justificativas da necessidade de um período maior para a conclusão do curso, bem como explica o alto índice de evasão de estudantes no PROFMAT (o curso foi responsável por cerca de 26,6% do quantitativo de evasão dos PPG da UFFS no período de 2014 a 2020).

Gráfico 31 - Tempo de titulação dos egressos, por PPG



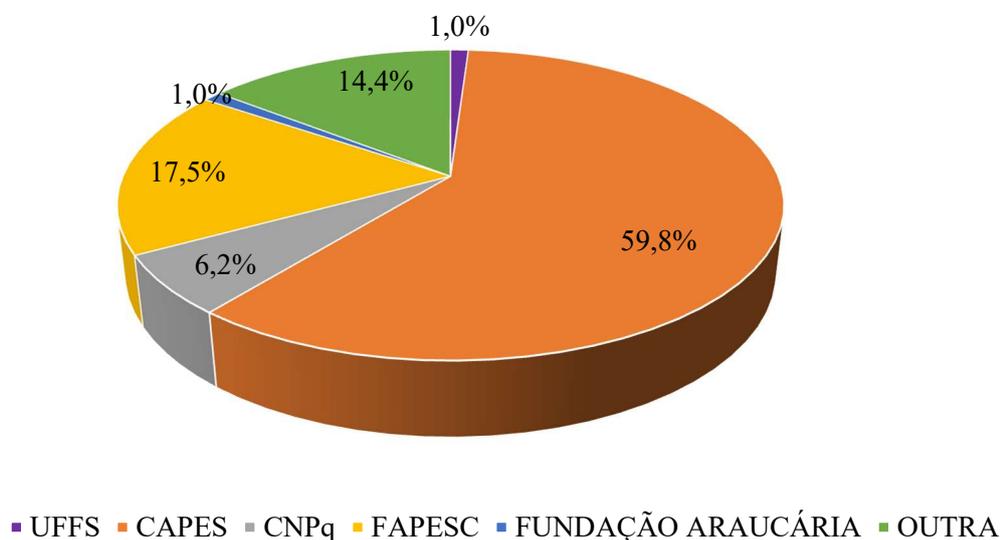
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

No que diz respeito ao tempo de titulação nos cursos de mestrado, os dados dos egressos da PG da UFFS não são dissonantes aos observados em âmbito nacional e na região Sul do Brasil. De acordo com os dados disponíveis na Plataforma Sucupira (CAPES, 2020c), referentes ao ano de 2018, o tempo médio de titulação nos cursos de mestrado do país era de 25,9 meses. Na região Sul, o tempo médio de titulação foi de 25,1 meses.

6.2.3 Apoio institucional: bolsas de estudo

No que diz respeito ao apoio institucional, a pesquisa revelou que a maioria dos egressos não foi contemplada com bolsas de estudo. 71,6% afirmaram não ter recebido bolsa. Das bolsas recebidas pelos titulados, a grande maioria delas foi proveniente da CAPES (59,8%) e da FAPESC (17,5%).

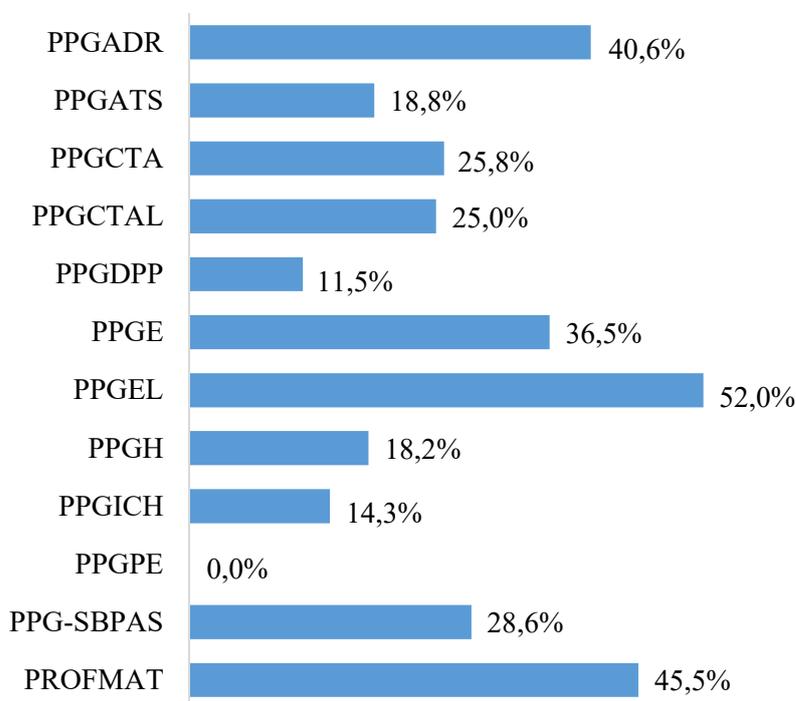
Gráfico 32 - Modalidade de bolsa recebida pelos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Conforme pode ser visualizado no gráfico 33 a seguir, alguns cursos tiveram um maior percentual de egressos contemplados com bolsas do que outros. É o caso, por exemplo, do PPGPEL, em que 52% dos egressos receberam algum tipo de bolsa. No outro extremo, nenhum egresso do Mestrado Profissional em Educação foi contemplado com bolsa de estudo no decorrer do curso.

Gráfico 33 - Percentual de egressos que receberam bolsas de estudo, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Os PPG profissionais recebem um quantitativo muito pequeno de bolsas pela CAPES. No ano de 2019, a título de ilustração, foram disponibilizadas⁴⁹ pela CAPES somente seis bolsas para essa modalidade, todas para programas localizados no sudeste do país (CAPES, 2020).

Sem dúvida o fomento à PG contribuiu de forma decisiva para o acentuado crescimento da PG. Em 1995, a CAPES concedeu 19.425 bolsas de mestrado e doutorado, sendo que em 2019 esse número saltou para 87.565. No entanto, esse quantitativo têm apresentado redução nos últimos anos. Entre 2014 e 2019, o quantitativo de bolsas concedidas pela CAPES para mestrados e doutorados no país reduziu em 0,6%. Quando analisada somente a modalidade de mestrado (acadêmico e profissional), a redução chega a cerca de 8,1% no país e de 10,1% na região Sul (CAPES, 2020).

No caso da UFFS, a situação foi diferente. Entre 2014 e 2019, o quantitativo de bolsas disponibilizadas para os PPG da UFFS pela CAPES passou de 35 para 59⁵⁰, um aumento de

⁴⁹ Esse quantitativo foi extraído da plataforma Geocapes, sendo que não contabiliza os cursos de Mestrado em Rede, como é o caso, por exemplo, do PROFMAT.

⁵⁰ No ano de 2020, o quantitativo de bolsas disponibilizadas para os PPG da UFFS reduziu para 51 (CAPES, 2020).

68,6% (CAPES, 2020). No entanto, tal crescimento não tem sido proporcional ao crescimento das matrículas, cujo percentual nesse período foi de cerca de 368,1% (de 94 para 440).

6.2.4 Importância do curso

Indagados sobre a importância do curso para a formação e a carreira profissional, 68,6% dos egressos afirmaram que o curso agregou muita na formação e na carreira profissional; 25,8% assinalaram que agregou muito na formação, mas pouco para a carreira; 2,9% abordaram que o curso agregou pouco na formação e muito na carreira e; 2,6% acreditam que o curso agregou pouco nesses dois aspectos.

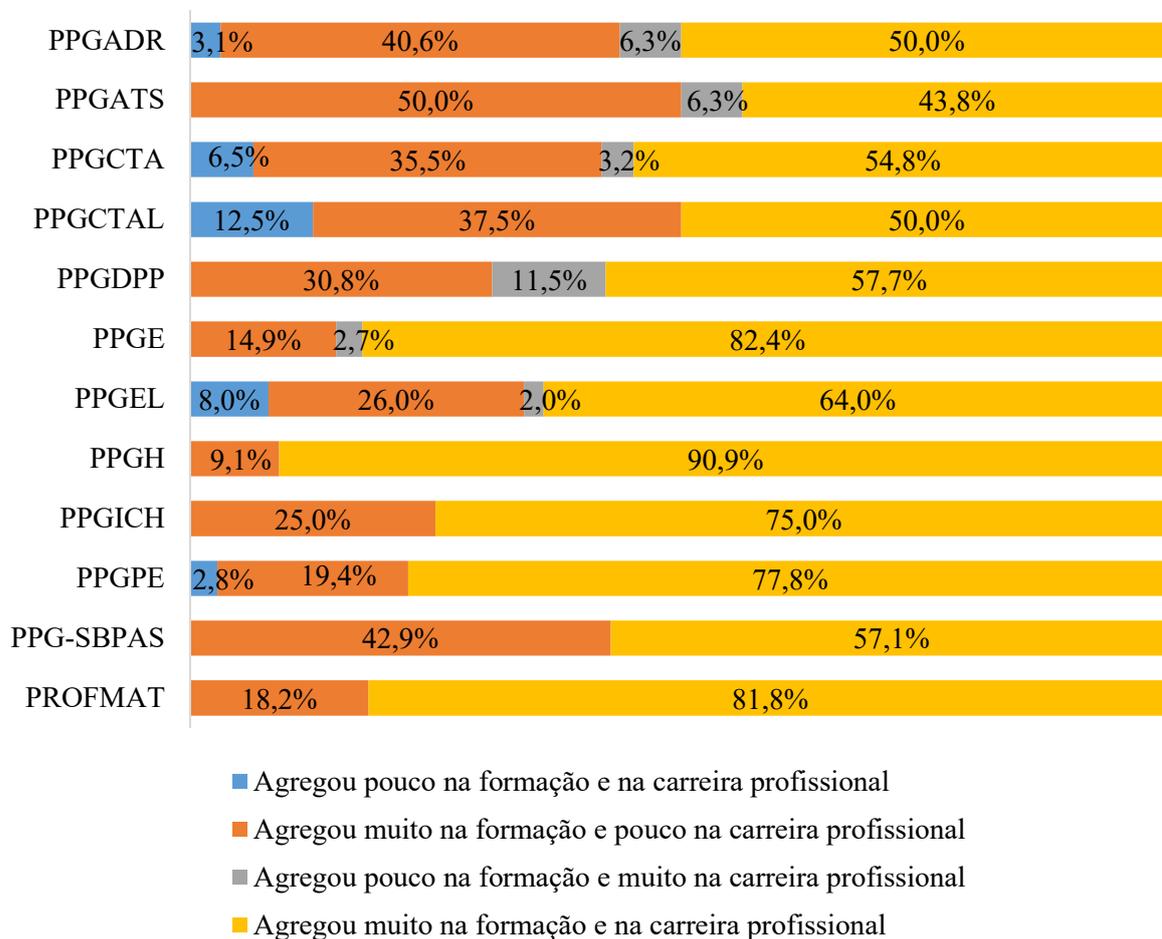
Gráfico 34 - Percepção dos egressos quanto à importância do curso na formação e carreira profissional



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico a seguir apresenta a avaliação que os egressos de cada PPG fazem da importância dos cursos para a formação e para a carreira profissional.

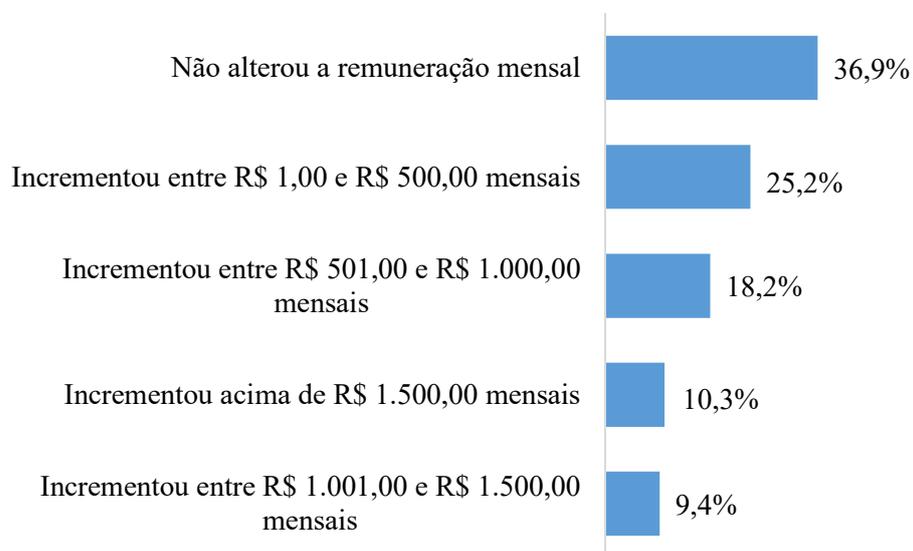
Gráfico 35 - Percepção dos egressos quanto à importância do curso na formação e carreira profissional, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Questionamos os egressos, também, sobre os impactos do curso na sua remuneração média mensal. Para 63,1% dos participantes, o curso de PG proporcionou algum incremento salarial, sendo que 10,3% obtiveram um incremento de mais de R\$ 1.500,00 mensais. 36,9% dos egressos afirmaram não terem obtido nenhum incremento em sua remuneração após a conclusão do curso.

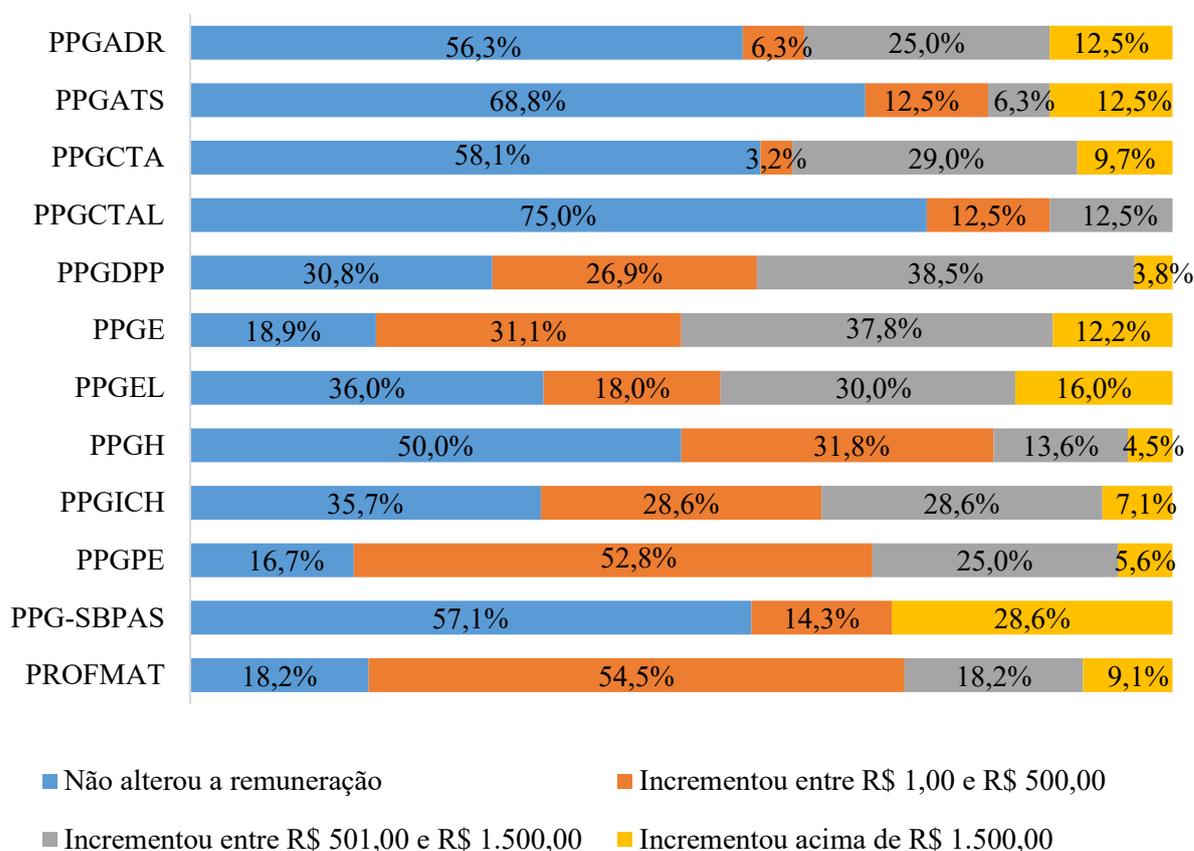
Gráfico 36 - Impacto da realização do curso na remuneração média dos egressos dos PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em algumas áreas é possível constatar um incremento salarial médio mensal maior, cabendo destaque para os egressos do PPGE, PPGPE e PROFMAT, em que respectivamente, 81,1%, 83,3% e 81,8%, declararam ter tido algum incremento salarial após a conclusão do curso, ou seja, são os cursos em que o impacto salarial após a formação é mais sentido. O gráfico a seguir detalha melhor os efeitos da titulação na remuneração dos egressos, de acordo com cada PPG.

Gráfico 37 - Impacto da realização do curso na remuneração média dos egressos, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Cabe destacar que em todos os cursos a maioria dos participantes da pesquisa (68,6%) afirmou que o PPG agregou muito, tanto na formação quanto na carreira profissional. A questão do incremento salarial percebido após a conclusão do curso tem relação direta com a importância do curso sentida pelos egressos quanto à sua carreira profissional.

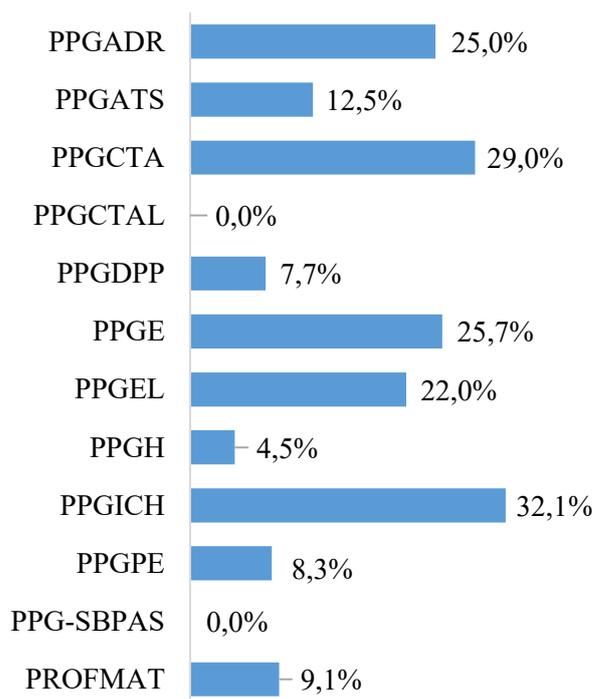
6.2.5 Ingresso em Cursos de Doutorado

A pesquisa buscou conhecer o número de egressos que continuaram seus estudos em cursos de doutorado. Nesse aspecto, evidenciou-se que 19,1% dos egressos ingressaram em cursos de doutorado.

Alguns cursos apresentam um percentual maior de egressos no doutorado, como é o caso do PPGICH e o PPGCTA. Já no PPGH e PPGDPP, por exemplo, há um menor percentual de titulados ingressantes em cursos de formação nível doutorado. Ainda, nos Cursos PPGCTAL

e PPG-SBPAS, nenhum egresso se encontra realizando doutorado. Isso é resultado do reduzido número de egressos que estes dois cursos possuem, aliado a questão de as primeiras titulações terem ocorrido somente nos anos de 2018 e 2019.

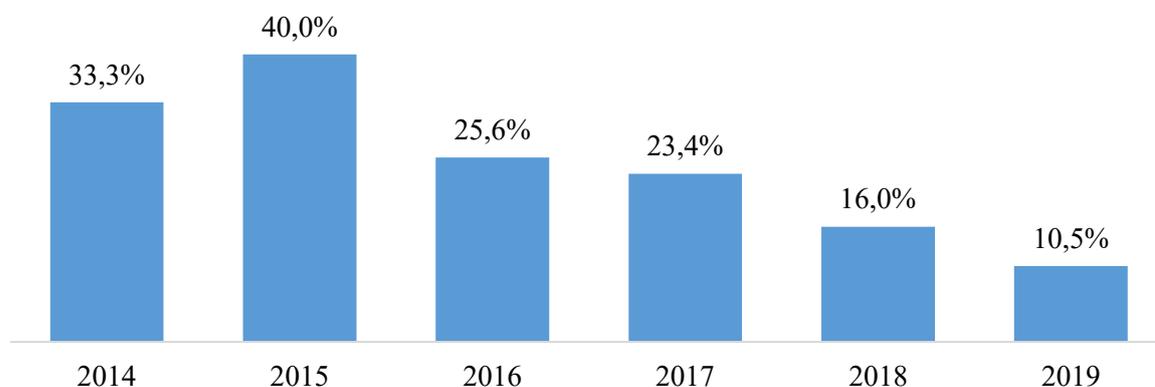
Gráfico 38– Percentual de egressos da PG da UFFS em cursos de doutorado, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O estudo permitiu constatar também que o percentual de ingressantes em cursos de doutorado é maior de acordo com o ano de conclusão do curso de mestrado na UFFS. Há um maior percentual de egressos que concluíram o curso nos anos de 2014 e 2015 realizando cursos de doutorado, se comparado aos egressos dos demais anos. Enquanto que dos egressos que finalizaram o curso em 2015, 40% (6 de um total de 15 egressos) declararam ter ingressado em um curso de doutorado, para os que concluíram o curso em 2019 esse percentual é de 10,5% (10 de um total de 95 respondentes).

Gráfico 39 – Percentual de egressos dos PPG da UFFS em cursos de doutorado



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

De toda maneira, a quantidade de estudantes que ingressam em cursos de doutorado é menor, se comparada a quantidade de estudantes ingressantes em cursos de mestrado. Isso é resultado também da menor quantidade de cursos de doutorado ofertados (dos 6.924 cursos de PG ofertados no ano de 2019, 4.489 eram de mestrados e 2.435 de doutorado) (CAPES, 2020). Além disso, nem todos os concluintes de um curso de mestrado possuem a pretensão de continuar sua formação em cursos de doutorado.

6.3 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

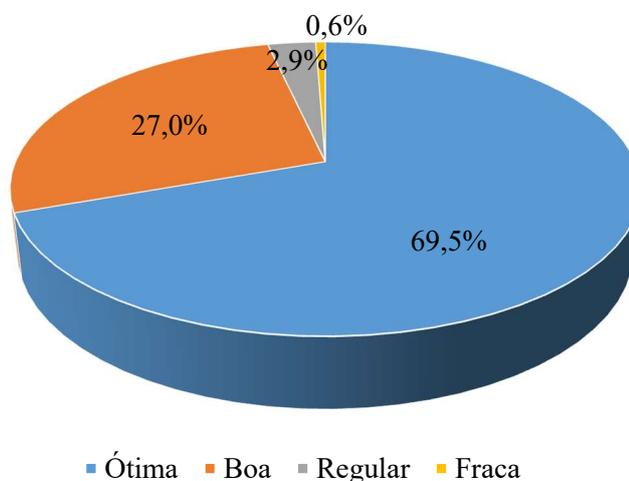
Tendo em vista os objetivos da pesquisa, buscou-se compreender as percepções dos estudantes concluintes a respeito de alguns aspectos acadêmicos do curso realizado, como a matriz curricular; componentes curriculares; corpo docente; relação orientador(a)/orientando(a); coordenação de curso; infraestrutura, entre outras.

6.3.1 O Curso

A análise foi realizada considerando a nota atribuída pelos egressos a cada um dos itens avaliados. Os participantes atribuíram notas de 1 a 10 a cada uma das questões, sendo que as notas 1 e 2 equivaleram a “péssimo”; 3 e 4 a “fraco”; 5 e 6 a “regular”; 7 e 8 a “bom” e; 9 e 10 a “ótimo”.

Ao analisar as pontuações atribuídas em relação ao curso realizado, percebe-se que a maioria dos egressos (69,5%) consideraram o curso “ÓTIMO”, com atribuição de notas 9 e 10. Cerca de 27% consideraram o curso “BOM”, com atribuições de notas 7 e 8, e 2,9% avaliaram como “REGULAR”, com notas 5 e 6. Somente 0,6% (o que equivale a 2 participantes) consideraram o curso “FRACO”.

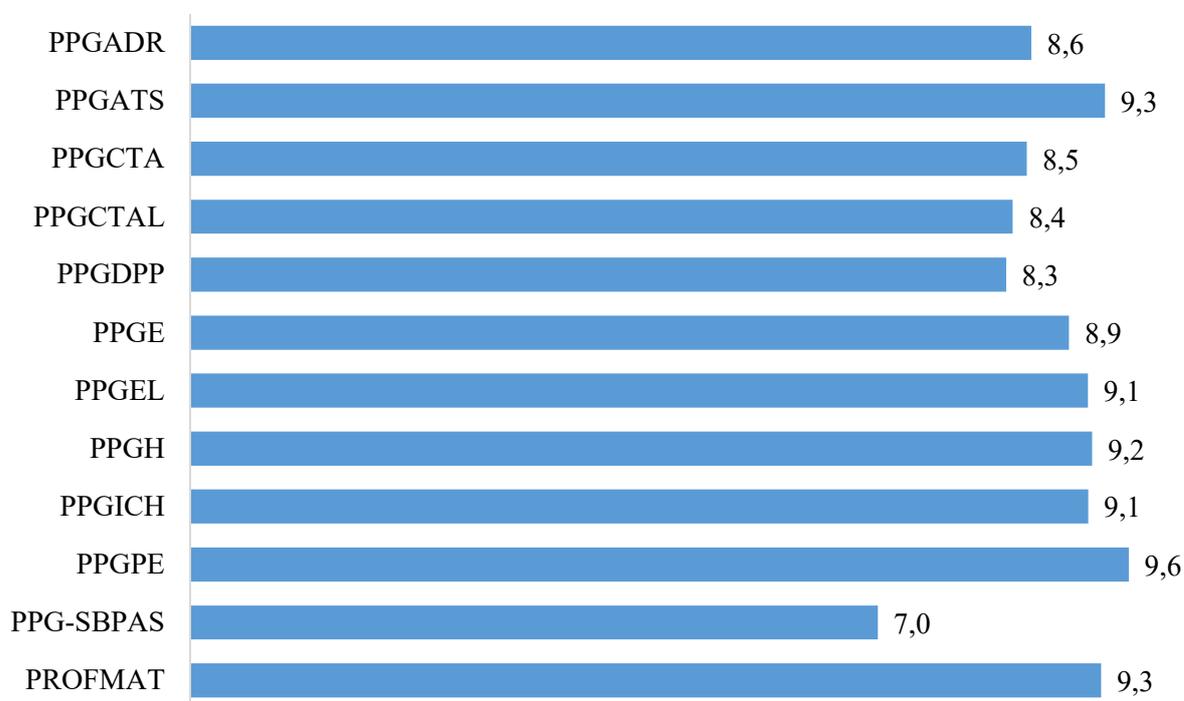
Gráfico 40 - Avaliação dos egressos quanto à qualidade do curso realizado



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico 41 abaixo foi elaborado a partir das avaliações (notas) atribuídas pelos egressos de cada um dos cursos. Com base nessas notas compusemos um gráfico com as médias finais. A grande maioria dos egressos atribuiu notas 8 e 9. O curso mais bem avaliado pelos egressos foi o PPGPE e o que recebeu as menores notas é o PPG-SBPAS.

Gráfico 41 - Avaliação média dos egressos quanto à qualidade do curso, por PPG

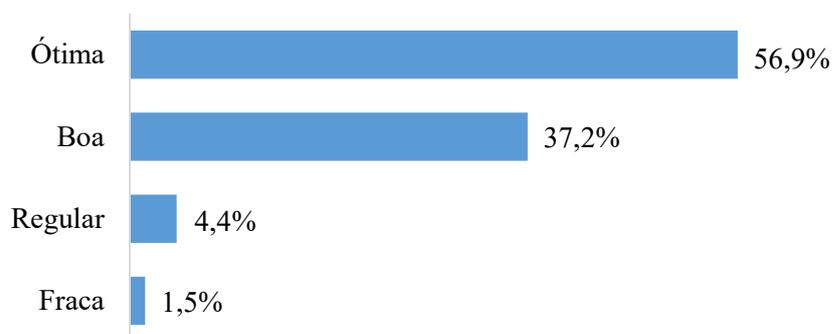


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.1.1 Matriz curricular

Indagados sobre a avaliação da matriz curricular dos PPG, 56,9% consideraram esse item “ÓTIMO” (notas 9 e 10); 37,2% caracterizaram como “BOM” (notas 7 e 8) e, 4,4% como “REGULAR” (notas 5 e 6). Somente 1,5% apontaram esse quesito como “FRACO” (notas 3 e 4).

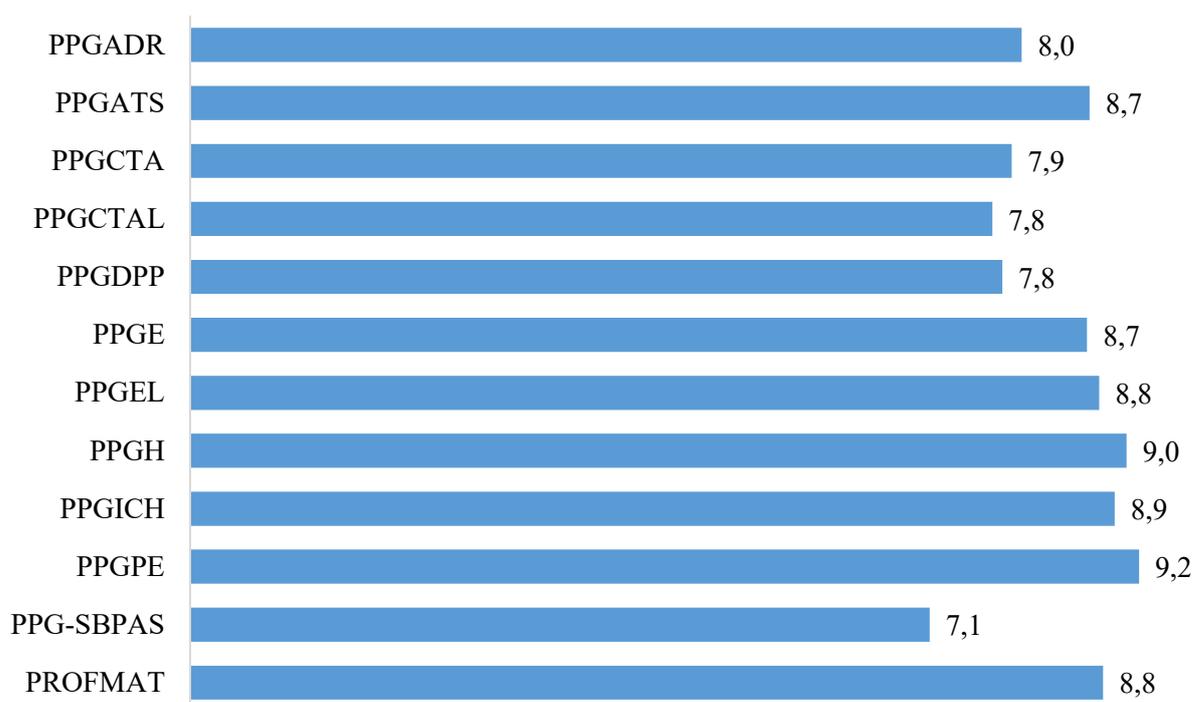
Gráfico 42 - Avaliação dos egressos quanto à matriz curricular dos PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

As médias de pontuação de cada PPG variaram entre 7,1 (para o PPG-SBPAS) a 9,2 (para o PPGPE), conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 43 - Avaliação média dos egressos quanto à matriz curricular, por PPG



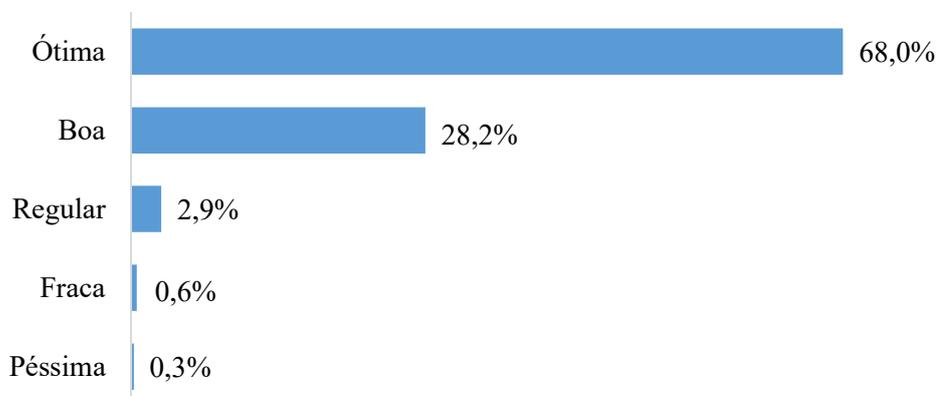
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.1.2 Componentes curriculares

Em seguida questionamos os egressos em relação aos inúmeros aspectos que dizem respeito aos componentes curriculares (CCRs), como a qualidade do conteúdo e referências bibliográficas utilizadas, a metodologia empregada e os horários de oferta das disciplinas.

Em relação à qualidade do conteúdo das disciplinas e das referências bibliográficas, nota-se que a maior parcela dos egressos considerou esse item “ÓTIMO” (68,0%), com atribuição de notas 9 e 10. Cerca de 28,2% consideraram como “BOM”; 2,9% como “REGULAR”; 0,6% como “FRACO” e; 0,3% como “PÉSSIMO” (o que equivale a um participante).

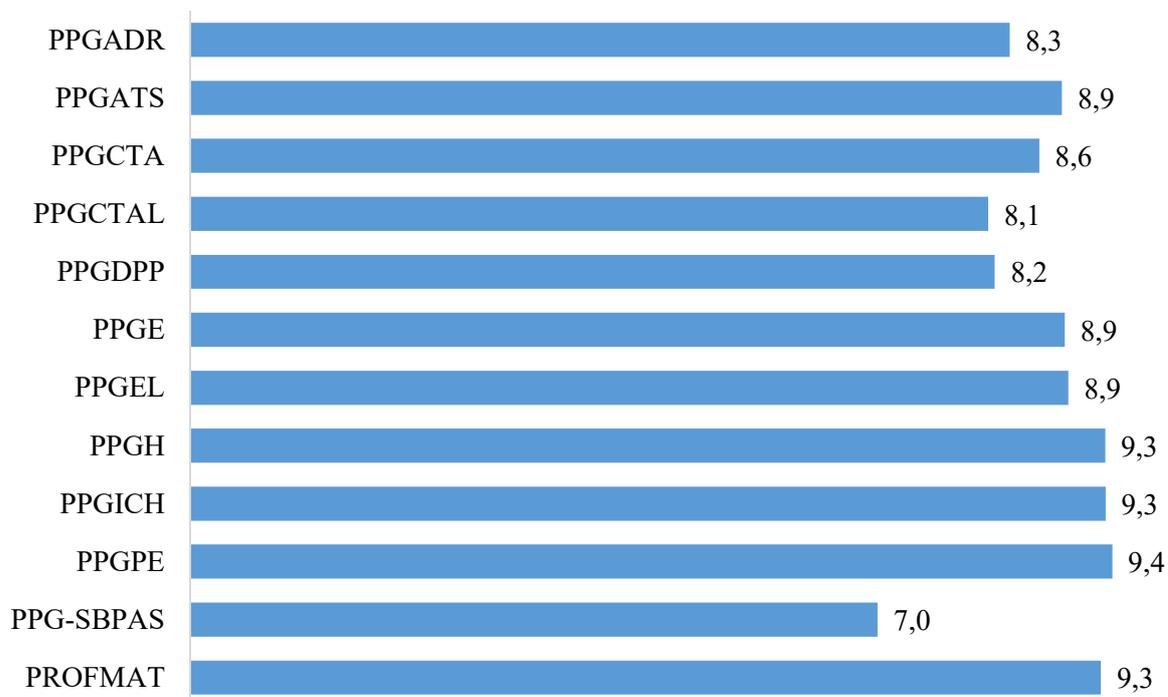
Gráfico 44 - Avaliação dos egressos quanto à qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

A qualidade do conteúdo das disciplinas cursadas foi considerada “ÓTIMA” ou “BOA” pela maioria dos participantes. O PPGPE apresentou as maiores pontuações nesse quesito (média 9,4) e o PPG-SBPAS respondeu pelas menores notas.

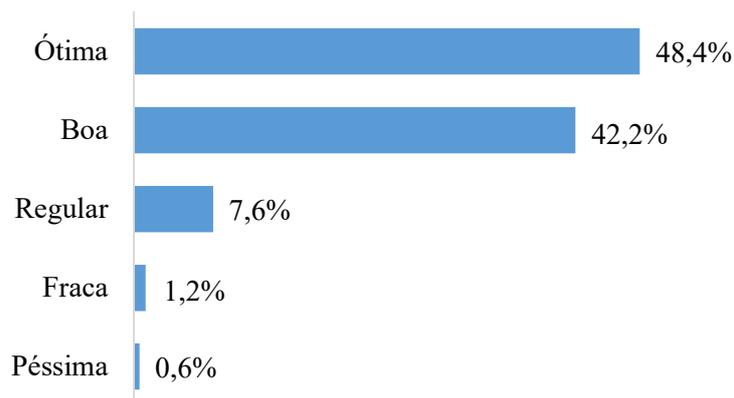
Gráfico 45 - Avaliação média quanto à qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

No que diz respeito à metodologia dos componentes curriculares, 90,6% dos egressos avaliaram esse item como “ÓTIMO” e “BOM”. Cerca de 7,6% dos egressos avaliaram como “REGULAR”; 1,2% como “FRACO” e, 0,6% como “PÉSSIMO”.

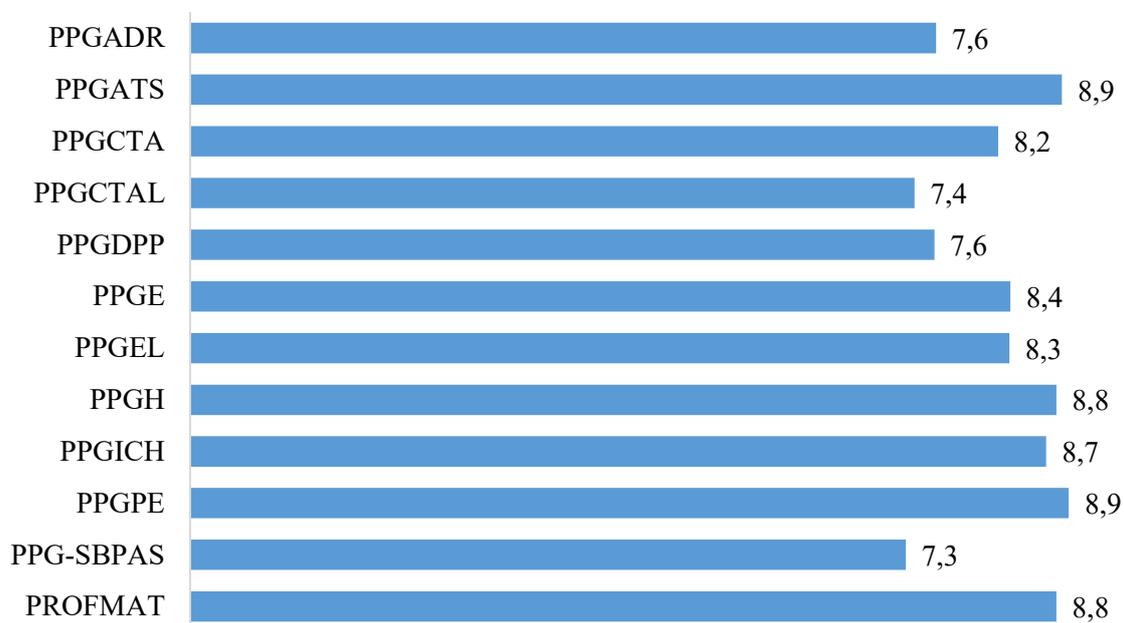
Gráfico 46 - Avaliação dos egressos em relação à metodologia utilizada nos componentes curriculares



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Considerando a nota média em relação à metodologia dos componentes curriculares em cada um dos PPG, constata-se que o PPGPE destacou-se com a mais elevada média das notas (8,9), enquanto que o PPG-SBPAS apresentou a menor (7,3).

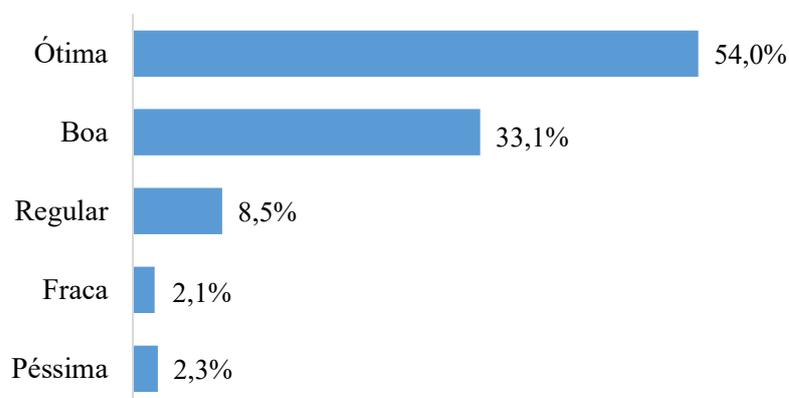
Gráfico 47 - Avaliação média quanto à metodologia utilizada nos componentes curriculares, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em seguida, indagamos os egressos quanto à avaliação em relação aos horários de oferta das disciplinas. 54,0% dos participantes avaliaram como “ÓTIMO”; 33,1% como “BOM”, 8,5% como “REGULAR”; 2,1% como “FRACO” e; 2,3% como “PÉSSIMO”. Dos participantes que avaliaram o curso como “FRACO” e “PÉSSIMO” (notas entre 1 e 4), a maior parcela (27%) são egressos do PPGPE.

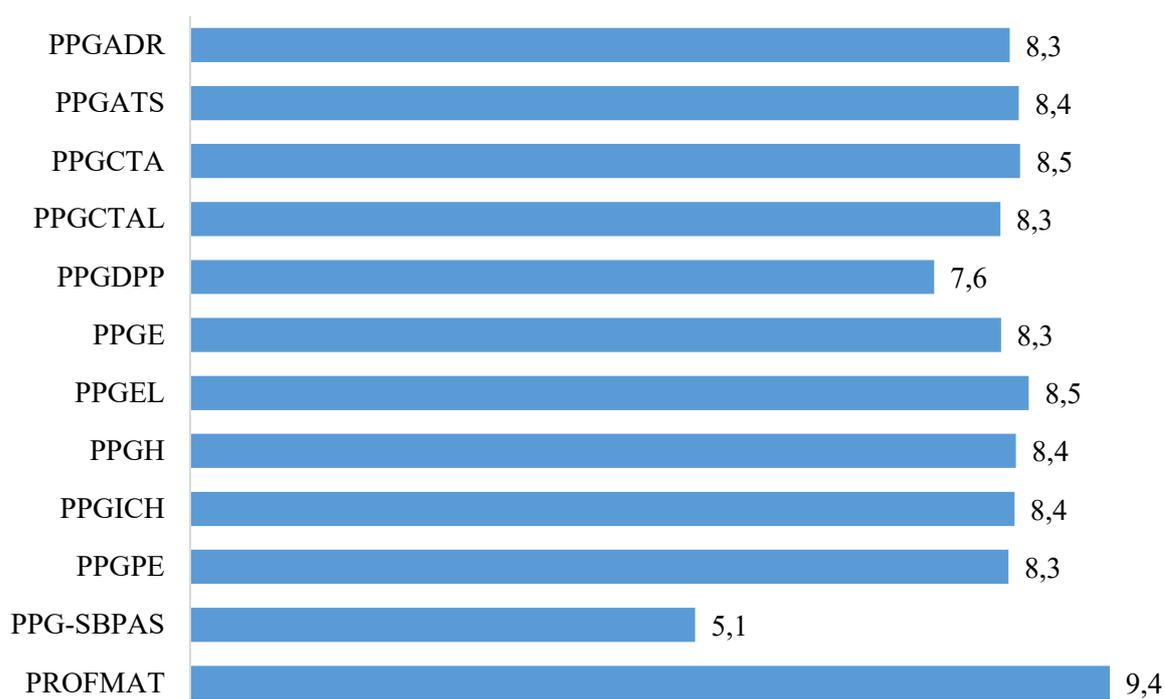
Gráfico 48 - Avaliação dos egressos em relação aos horários das disciplinas



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Ao visualizar as médias de cada curso em relação ao item horário das disciplinas, enquanto o PROFMAT exibiu a mais elevada (9,4), o PPG-SBPAS apresentou a menor média (5,1), caracterizando-se com avaliação média “REGULAR”. Os demais PPG apresentaram médias entre 7,6 e 8,5.

Gráfico 49 - Avaliação média quanto aos horários das disciplinas, por PPG



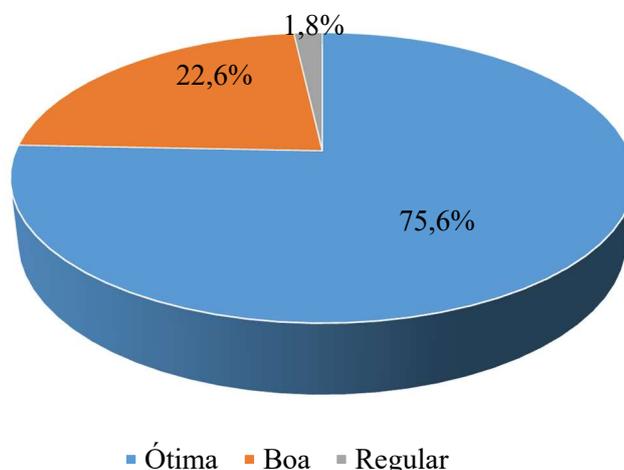
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O PPG-SBPAS tem seus componentes curriculares ofertados na maior parte dos dias da semana, enquanto que a maioria dos demais PPG tem suas disciplinas concentradas em dois ou três dias sequenciais na semana. Isso pode ser um indicativo do motivo de os egressos do PPG-SBPAS estarem menos satisfeitos em relação aos horários de oferta dos CCRs.

6.3.2 Corpo docente

Questionados sobre a qualidade do corpo docente, a grande maioria dos egressos (75,6%) avaliou esse item como “ÓTIMA”, enquanto 22,6% avaliaram como “BOA”. Apenas 1,8% dos egressos avaliaram esse item como “REGULAR” (pertencentes ao PPGDPP, PPGEL, PPGCTA e PPGADR).

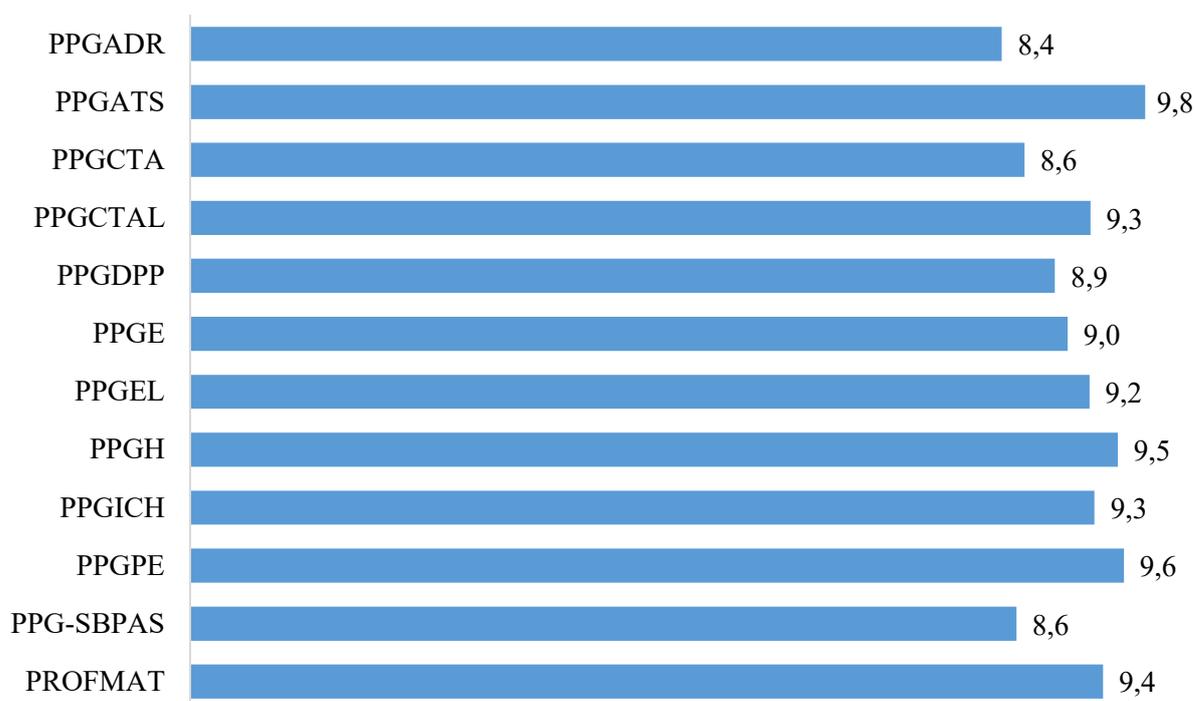
Gráfico 50 - Avaliação dos egressos em relação ao corpo docente



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em todos os cursos avaliados, o quesito “corpo docente” recebeu nota média superior a 8. Oito deles, a propósito, receberam avaliação média igual ou superior a 9 em relação a esse item.

Gráfico 51 - Avaliação média quanto à qualidade do corpo docente, por PPG



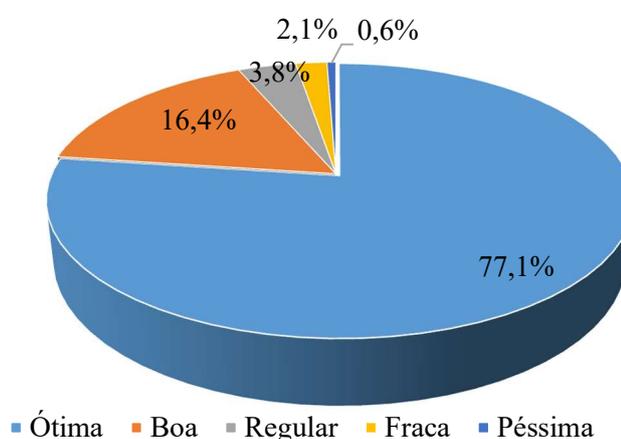
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

De acordo com as informações institucionais, referentes ao ano de 2020 (UFFS, 2020d), 83,7% dos docentes da UFFS (de um total de 634⁵¹) possuíam doutorado. Além disso, cerca de 7,4% já realizaram seus estágios de pós-doutorado em instituições nacionais e internacionais. A avaliação positiva em relação ao corpo docente decorre de inúmeras razões, entre as quais da política institucional de formação docente. Por meio do Plano Institucional de Afastamento para Capitação Docente (PIACD), os docentes são estimulados a realizarem cursos de doutorado ou estágios de pós-doutorado.

6.3.3 Relação orientador(a)/orientando(a)

A relação entre orientador(a)/orientando(a) é de extrema relevância no processo formativo, sendo um fator decisivo para a boa qualidade do processo formativo. Quanto a isso, 77,1% dos egressos avaliaram essa relação como “ÓTIMA”; 16,4% como “BOA”; 3,8% como “REGULAR”; 2,1% como “FRACA” e; 0,6% como “PÉSSIMA”.

Gráfico 52 - Avaliação dos egressos quanto à relação orientador(a)/orientando(a)

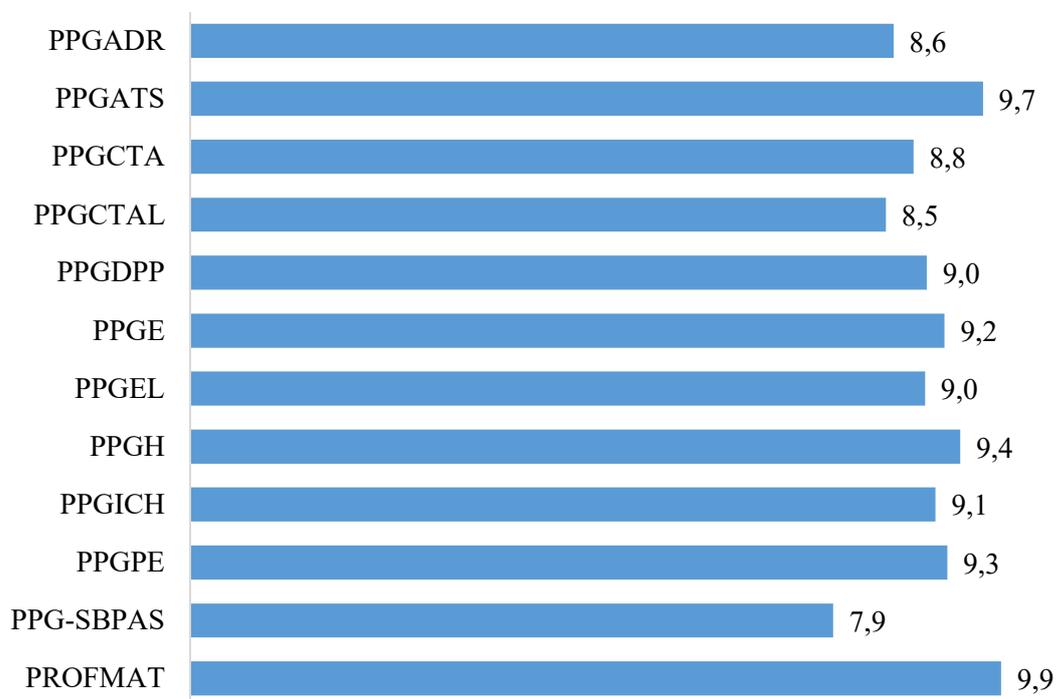


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

De acordo com a pesquisa, as notas médias atribuídas são superiores a 8 em quase todos os cursos, com exceção do PPG-SBPAS, que apresentou média de 7,9. O PROFMAT apresentou-se com a maior média (9,9), como pode ser observado no gráfico a seguir.

⁵¹ Os docentes do campus Passo Fundo foram excluídos da contagem, tendo em vista não possuir egressos de pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 53 - Avaliação média quanto à relação orientador(a)/orientando(a), por PPG

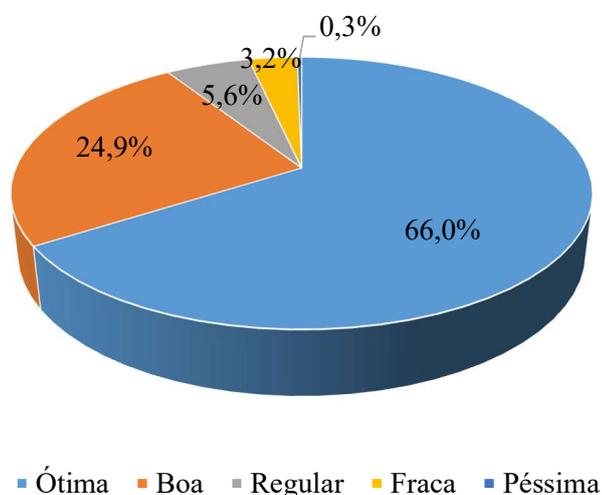


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.4 Coordenação do Curso

Em relação à atuação da Coordenação do Curso, 66% dos egressos avaliaram como “ÓTIMA”; 24,9% como “BOA”; 5,6% como “REGULAR”; 3,2% como “FRACA” e; 0,3% como “PÉSSIMA” (se refere ao quantitativo de 1 participante).

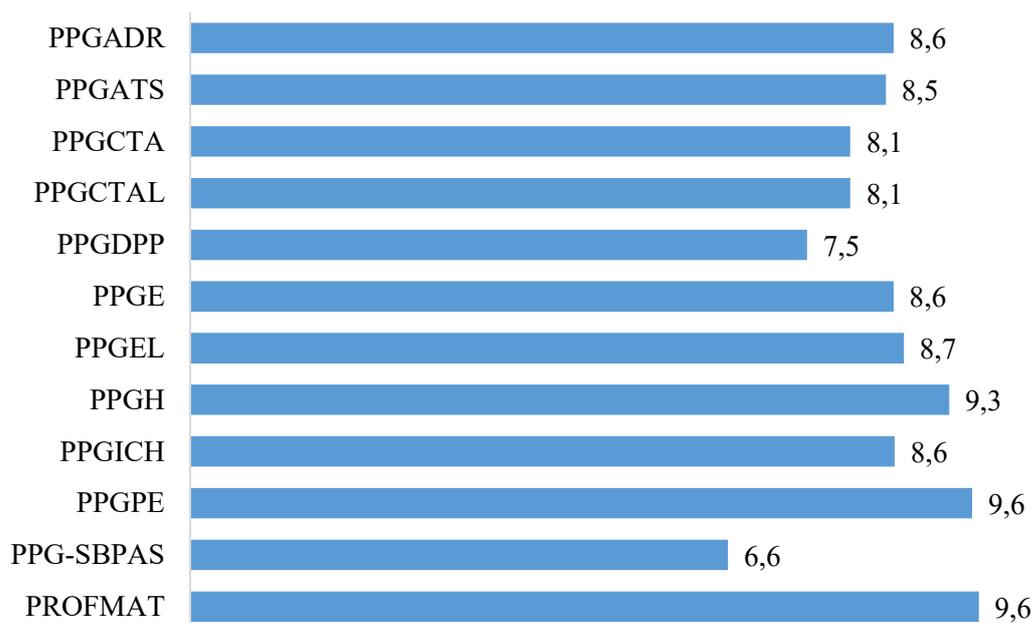
Gráfico 54 - Avaliação dos egressos quanto à atuação da Coordenação de Curso



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Conforme gráfico 55 abaixo, com exceção do PPG-SBPAS, que apresentou nota média de 6,6, caracterizando-se portanto com avaliação “REGULAR” em relação à atuação da Coordenação do Curso, os demais PPG apresentaram médias “ÓTIMAS” e “BOAS” (médias acima de 7).

Gráfico 55 - Avaliação média quanto à atuação da Coordenação de Curso, por PPG

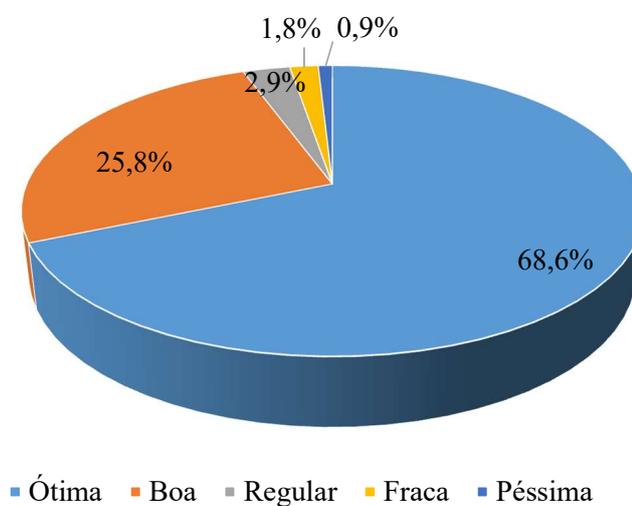


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.5 Secretaria do Programa

No que diz respeito à atuação da Secretaria do Programa, 94,4% dos egressos avaliaram como “ÓTIMA e “BOA”; 2,9% como “REGULAR”; 1,8% como “FRACA” e; 0,9% como “PÉSSIMA”.

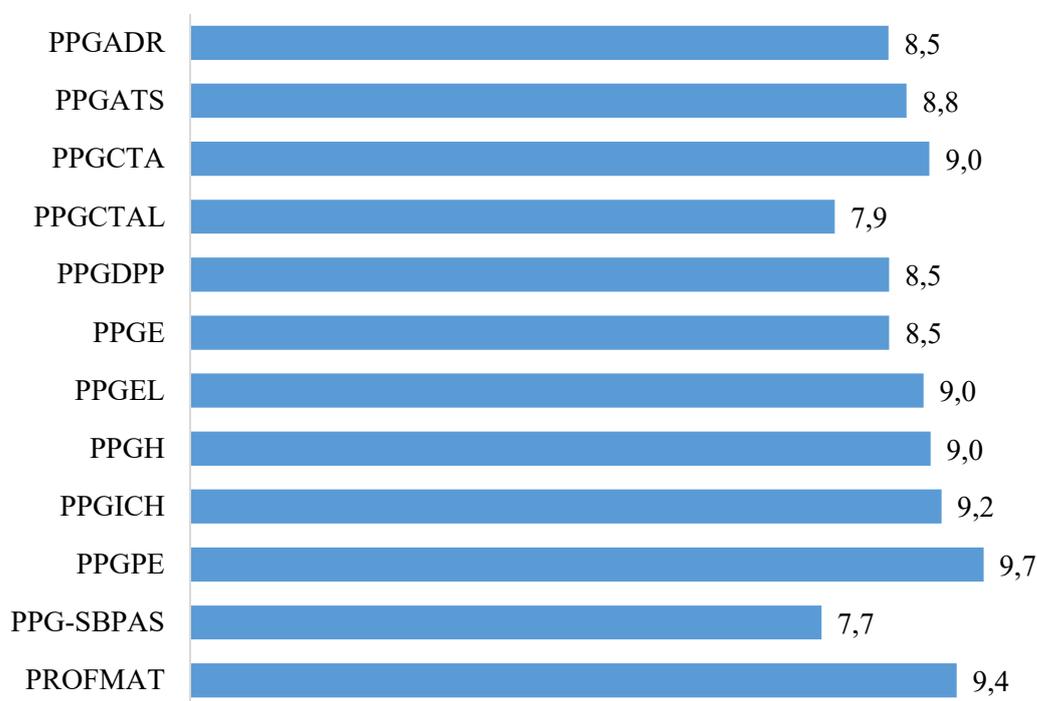
Gráfico 56 - Avaliação dos egressos quanto à atuação da Secretaria dos Programas



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em relação a esse item, os egressos do PPGPE foram os que atribuíram as maiores notas (média 9,7). Os Mestrados em Ciência e Tecnologia de Alimentos e Saúde, Bem-Estar e Produção Animal apresentaram as menores médias.

Gráfico 57 - Avaliação média quanto à atuação da Secretaria dos Programas, por PPG



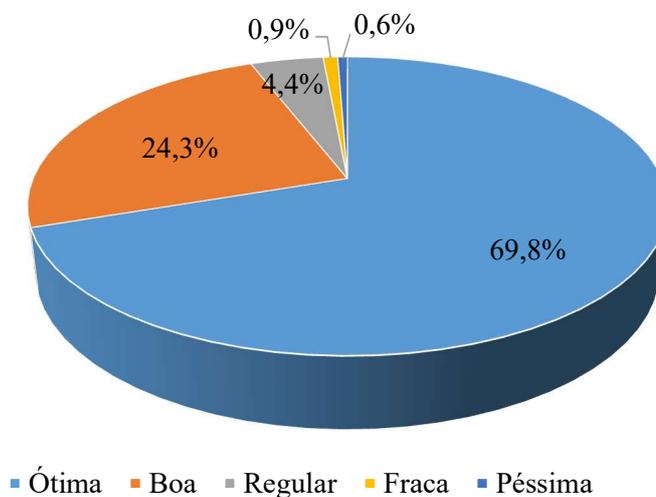
Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.6 Servidores Técnico-Administrativos em Educação

Tendo em vista outros estudos de autoavaliação já desenvolvidos, julgamos importante indagar os egressos sobre a qualidade dos serviços prestados pela UFFS, por meio dos seus servidores técnicos-administrativos em Educação (STAE's)⁵². Quanto a isso, 69,8% dos egressos consideraram “ÓTIMA”; 24,3% consideraram “BOA”; 4,4% avaliaram como “REGULAR”; 0,9% avaliaram como “FRACA” e; 0,6% como “PÉSSIMA”.

⁵² Os Técnicos-Administrativos em Educação (STAE's) são todos aqueles servidores que exercem os cargos efetivos constantes no anexo VII da lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Na UFFS são representados pelos servidores que ocupam principalmente os seguintes cargos: assistente em administração, tradutor e intérprete de linguagem de sinais, técnico em laboratório, técnico em tecnologia da informação, administrador, técnico em assuntos educacionais, pedagogo, assistente social, psicólogo, contador, nutricionista, engenheiro, secretário executivo, etc.

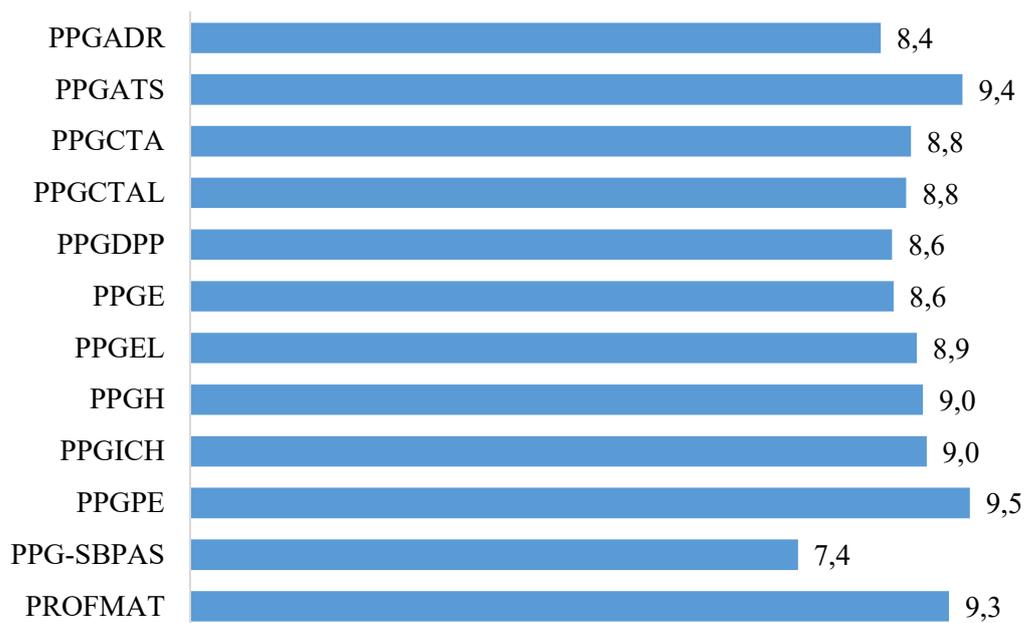
Gráfico 58 - Avaliação dos egressos quanto ao suporte e atendimento dos STAE's



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Tendo em vista as médias atribuídas pelos egressos de cada curso, o PPGPE, novamente, apresentou a maior média de nota em relação a esse item (9,5), enquanto que o PPG-SBPAS a média mais baixa (7,4).

Gráfico 59 - Avaliação média quanto ao suporte e atendimento dos STAE's, por PPG

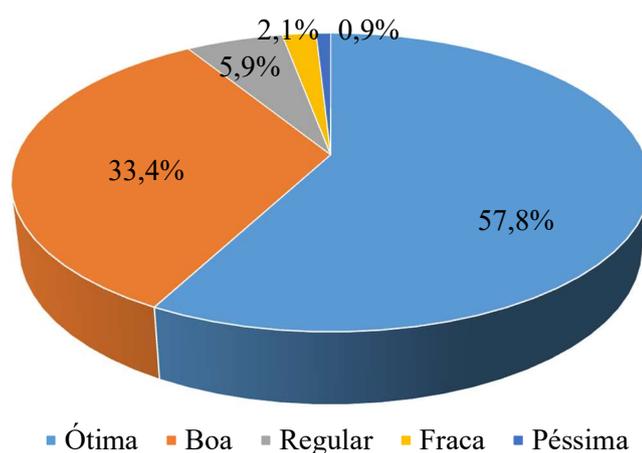


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.7 Infraestrutura

As questões relacionadas à infraestrutura do curso são de extrema relevância para assegurar a efetividade do processo de formação dos estudantes. Nesse estudo, esse quesito engloba a avaliação dos mais variados aspectos relacionados à infraestrutura de cada PPG, como bibliotecas, salas de aula, laboratórios, etc. A pesquisa evidencia que 91,2% dos egressos avaliaram esse item como “ÓTIMO” e “BOM”; outros 5,9% como “REGULAR”; 2,1% como “FRACO” e; 0,9% como “PÉSSIMO”.

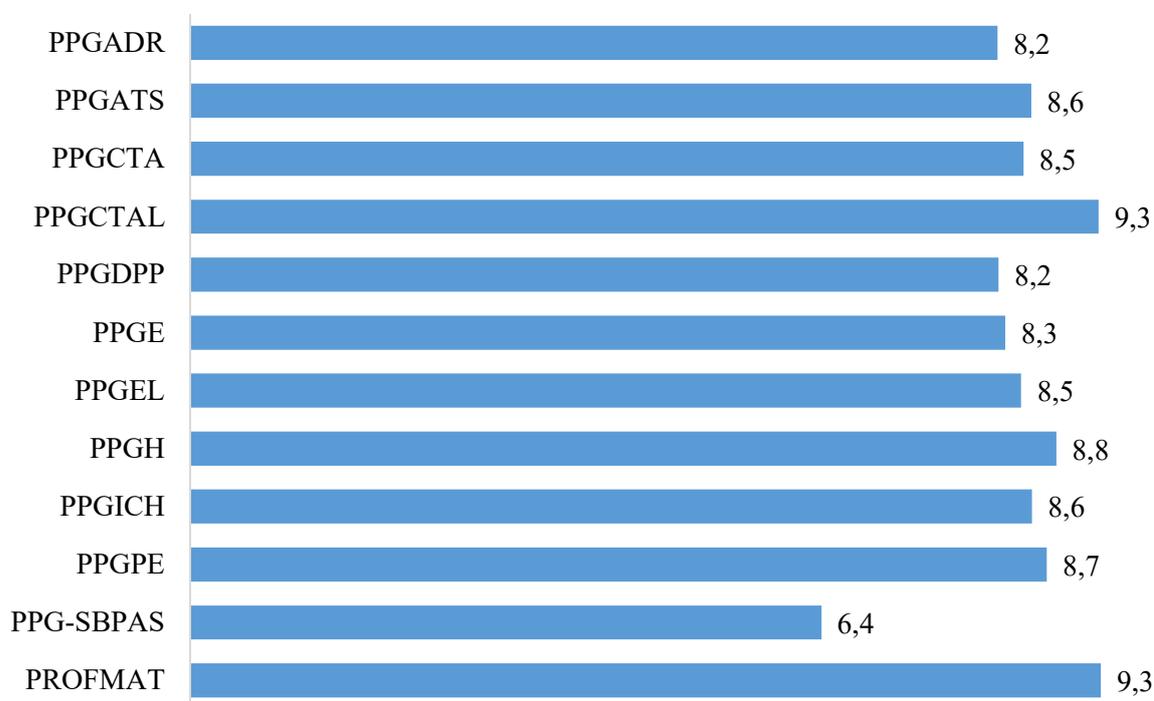
Gráfico 60 - Avaliação dos egressos quanto à infraestrutura do Curso



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O PPGCTAL e PROFMAT foram os programas que obtiveram as maiores médias avaliativas nesse quesito (9,3), caracterizando-se com avaliação “ÓTIMA”. O PPG-SBPAS, apresentou a menor média (6,4), caracterizando-se com avaliação “REGULAR”. Nos demais cursos, as médias variaram entre 8,2 e 8,8.

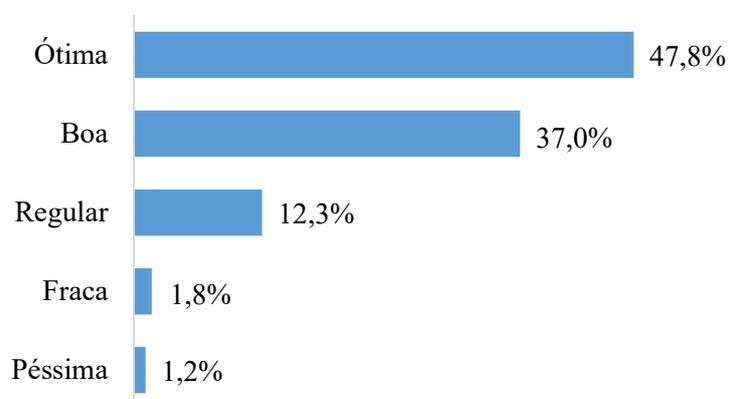
Gráfico 61 - Avaliação média quanto à infraestrutura, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Indagados a respeito da qualidade e quantidade do acervo nas bibliotecas, 84,8% dos egressos avaliaram como “ÓTIMA” e “BOA”; 12,3% como “REGULAR”; 1,8% como “FRACA” e; 1,2% como “PÉSSIMA”.

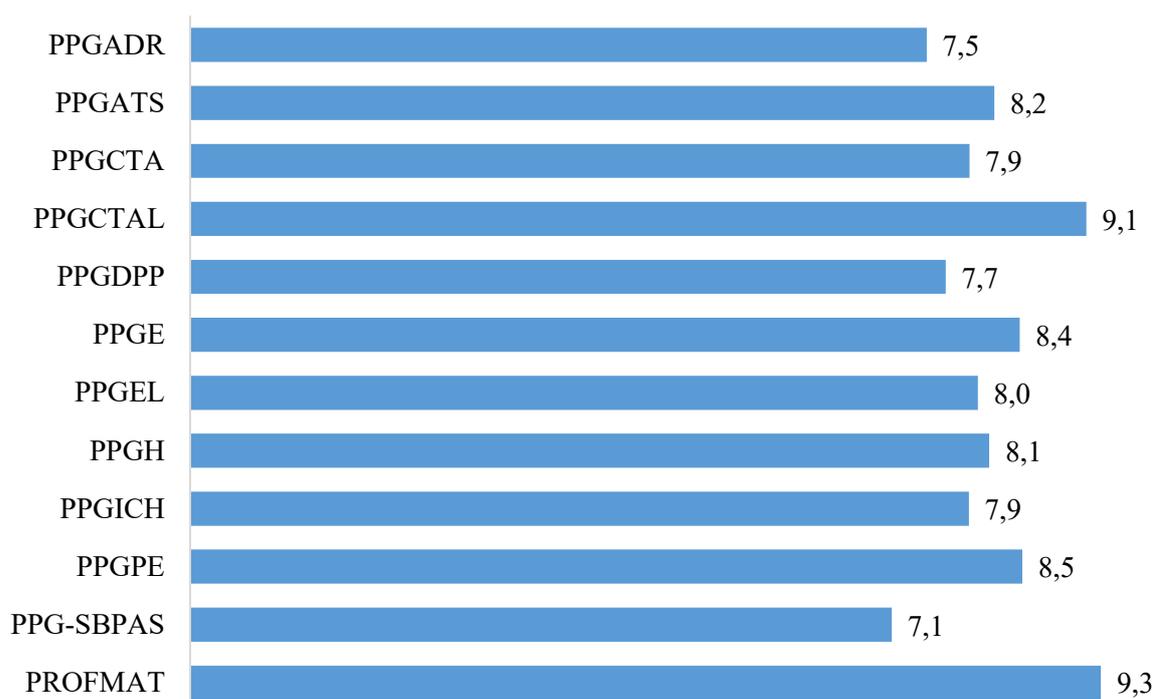
Gráfico 62 - Avaliação dos egressos quanto às bibliotecas da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico abaixo apresenta a percepção dos egressos quanto às bibliotecas da UFFS, por curso. Os egressos do PROFMAT são os que se manifestaram mais satisfeitos quanto ao acervo disponível.

Gráfico 63 - Avaliação média quanto às bibliotecas da UFFS, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Cabe destacar, em relação à avaliação da infraestrutura dos cursos, que as piores avaliações quanto à esse item foram atribuídas pelos egressos que concluíram seus cursos entre 2014 e 2016. Nesse período, as estruturas definitivas dos *campi* ainda estavam sendo finalizadas, o que explica os maiores problemas estruturais sentidos por esses estudantes.

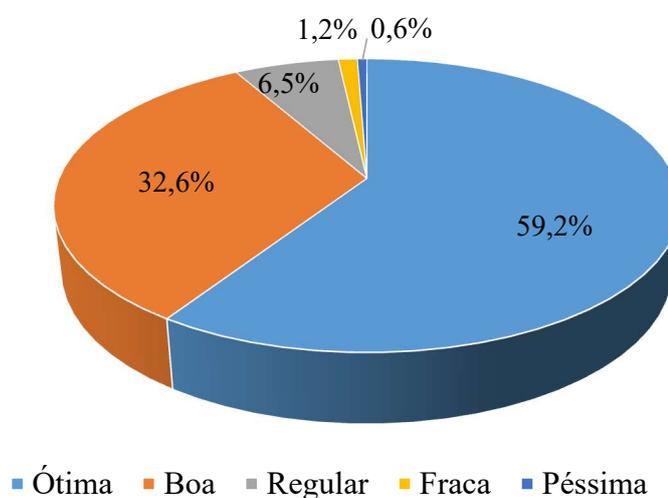
6.3.8 Comunicação e apoio à aprendizagem

A comunicação é uma dimensão importante em qualquer atividade humana, inclusive nas instituições educacionais e na interação entre professores e estudantes. Tendo em vista essa realidade, inserimos uma questão indagando os egressos sobre a avaliação que fazem em relação à comunicação entre os diversos atores envolvidos no seu processo formativo: coordenação, secretaria, professores e estudantes. Em seguida, os questionamos quanto à

avaliação que fazem dos sistemas de apoio à aprendizagem utilizados e em relação à divulgação do curso.

No que diz respeito à comunicação entre os diversos atores envolvidos, 59,2% dos egressos avaliaram como “ÓTIMA”; 32,6% como “BOA”; 6,5% como “REGULAR”; 1,2% avaliaram como “FRACA” e; 0,6% como “PÉSSIMA”.

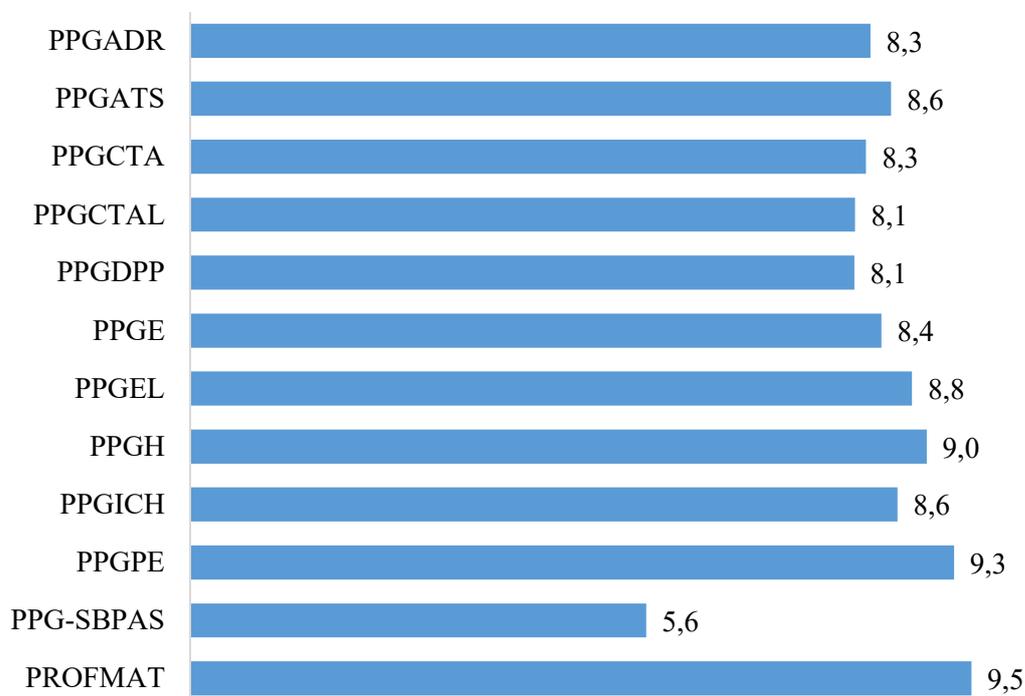
Gráfico 64 - Avaliação dos egressos quanto à comunicação no interior dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico 65 abaixo apresenta a avaliação média dos egressos por curso. A grande maioria dos egressos considerou a comunicação “BOA” e “ÓTIMA”, com exceção do PPG-SBPAS, cuja média avaliativa caracterizou-se como “REGULAR” (média 5,6).

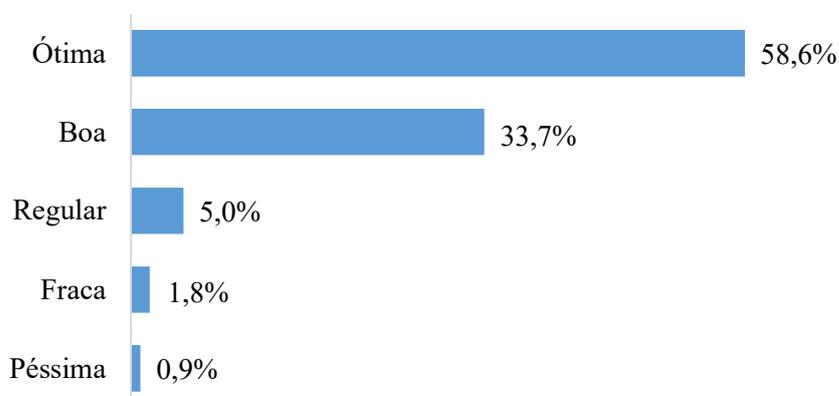
Gráfico 65 - Avaliação média quanto à comunicação no interior dos PPG, por curso



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Referente aos sistemas de apoio à aprendizagem, o Moodle e o Portal do Aluno são os mais utilizados na UFFS. Enquanto o Moodle dispõe de mecanismos que permitem a comunicação entre os usuários, o acompanhamento de materiais pedagógicos e a realização de avaliações de forma virtual, o Portal do Aluno permite o acompanhamento do registro de frequência, realizações de rematrículas e visualização de notas. Em relação ao Moodle e ao Portal do Aluno, 92,3% dos participantes avaliaram como “ÓTIMO” e “BOM”; 5% como “REGULAR”; 1,8% como “FRACO” e; 0,9% como “PÉSSIMO”.

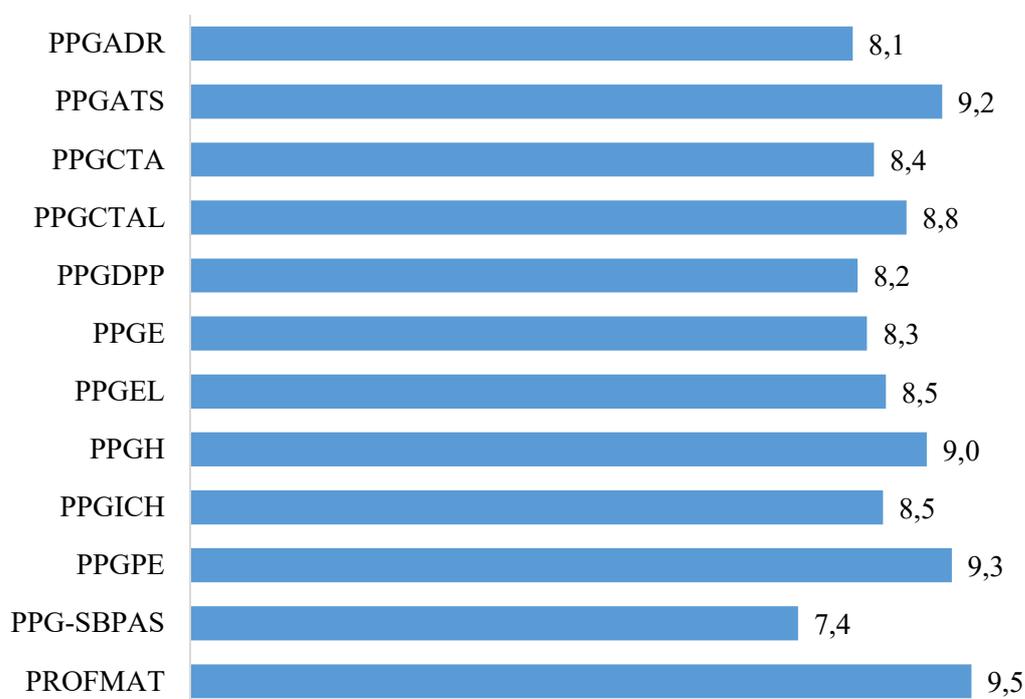
Gráfico 66 - Avaliação dos egressos quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

As médias avaliativas de cada PPG quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem variaram entre 7,4 e 9,5. O PROFMAT se sobressaiu com a média mais elevada enquanto o PPG-SBPAS apresentou a menor média.

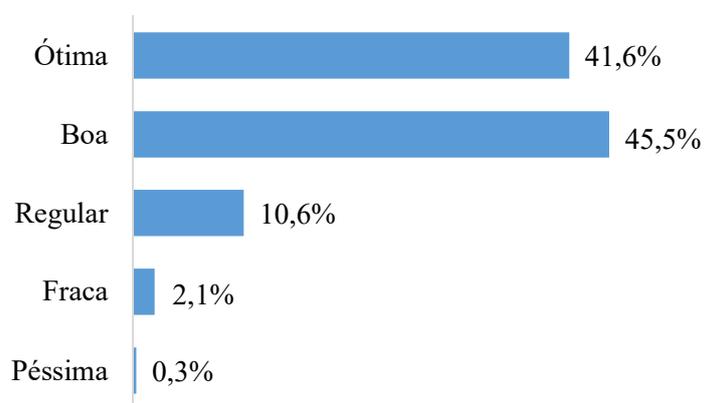
Gráfico 67 - Avaliação média quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Também indagamos os egressos quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade (por meio de processos seletivos, eventos e demais atividades). Nesse aspecto, 41,6% avaliaram como “ÓTIMA”; 45,5% como “BOA”; 10,6% como “REGULAR”; 2,1% como “FRACA” e; 0,3% como “PÉSSIMA”.

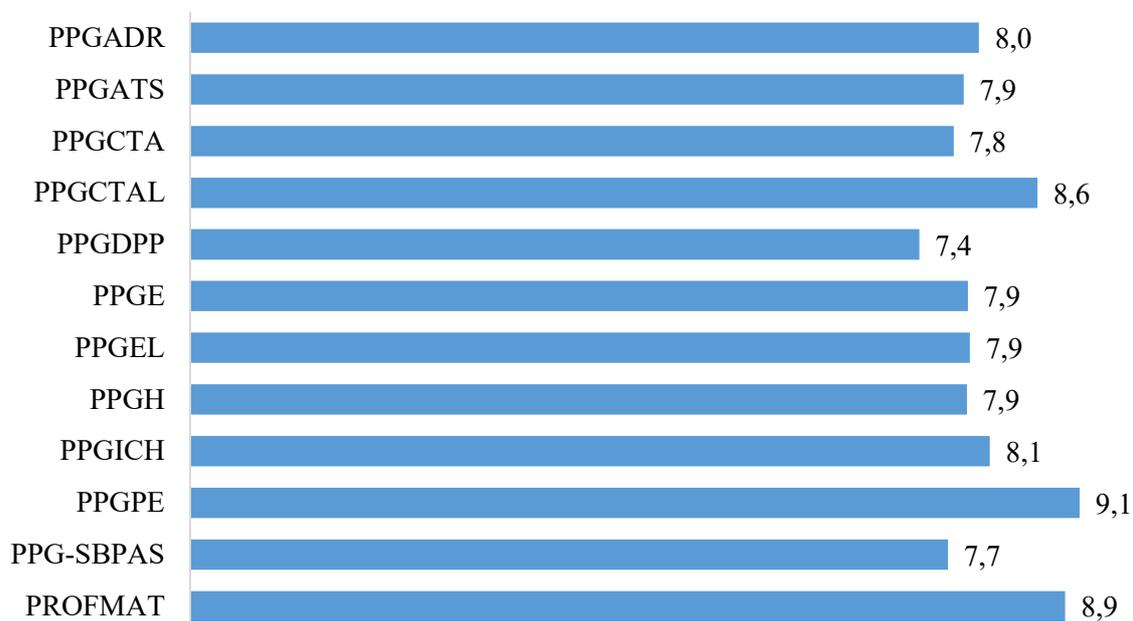
Gráfico 68 - Avaliação dos egressos quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico a seguir apresenta a avaliação média dos egressos por PPG no que diz respeito à divulgação dos PPG junto à sociedade. O PPGPE destacou-se com a média mais elevada (9,1) e o PPGDPP com a menor média (7,4). Os demais cursos apresentaram média avaliativa entre 7,7 a 8,9.

Gráfico 69 - Avaliação média quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade, por PPG

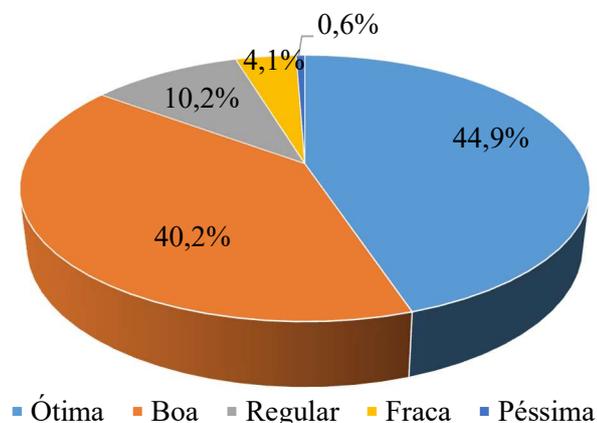


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.3.9 Participação do corpo discente

Buscamos analisar, também, como os egressos avaliam a participação dos discentes nas decisões dos PPG. O gráfico a seguir apresenta os percentuais em cada um dos itens.

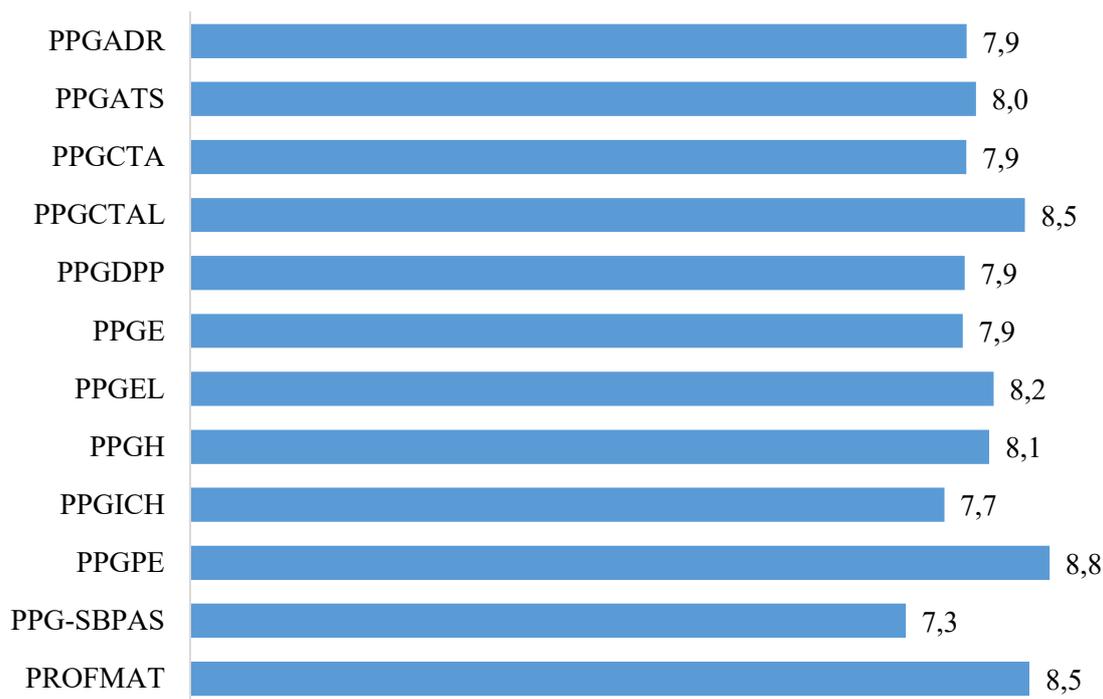
Gráfico 70 - Avaliação dos egressos quanto à participação dos discentes nas decisões dos PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

A maioria dos egressos considerou “ÓTIMA” e “BOA” a participação dos discentes nas decisões (85,1%). No gráfico a seguir detalhamos a avaliação média feita pelos egressos de cada curso.

Gráfico 71 - Avaliação média quanto à participação discente nas decisões dos PPG, por curso



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O quadro 12 a seguir foi elaborado com o objetivo de sintetizar as avaliações realizadas (médias avaliativas) pelos egressos de cada PPG em relação aos mais variados itens até o momento apresentados.

Quadro 12 - Síntese da avaliação dos egressos sobre os PPG da UFFS

QUESITO	PPGADR	PPGATS	PPGCTA	PPGCTAL	PPGDPP	PPGE	PPGEL	PPGH	PPGICH	PPGPE	PPG-SBPAS	PROFMAT
Qualidade do Curso	8,6	9,3	8,5	8,4	8,3	8,9	9,1	9,2	9,1	9,6	7,0	9,3
Matriz curricular	8,0	8,7	7,9	7,8	7,8	8,7	8,8	9,0	8,9	9,2	7,1	8,8
Qualidade dos conteúdos dos CCRs e das referências	8,3	8,9	8,6	8,1	8,2	8,9	8,9	9,3	9,3	9,4	7,0	9,3
Metodologia dos CCRs	7,6	8,9	8,2	7,4	7,6	8,4	8,3	8,8	8,7	8,9	7,3	8,8
Horários dos CCRs	8,3	8,4	8,5	8,3	7,6	8,3	8,5	8,4	8,4	8,3	5,1	9,4
Qualidade do corpo docente	8,4	9,8	8,6	9,3	8,9	9,0	9,2	9,5	9,3	9,6	8,6	9,4
Relação orientador(a)/orientando(a)	8,6	9,7	8,8	8,5	9,0	9,2	9,0	9,4	9,1	9,3	7,9	9,9
Coordenação de Curso	8,6	8,5	8,1	8,3	7,5	8,6	8,7	9,3	8,6	9,6	6,6	9,6
Secretaria do Curso	8,5	8,8	9,0	7,9	8,5	8,5	9,0	9,0	9,2	9,7	7,7	9,4
STAE's	8,4	9,4	8,8	8,8	8,6	8,6	8,9	9,0	9,0	9,5	7,4	9,3
Infraestrutura	8,2	8,6	8,5	9,3	8,2	8,3	8,5	8,8	8,6	8,7	6,4	9,3
Biblioteca	7,5	8,2	7,9	9,1	7,7	8,4	8,0	8,1	7,9	8,5	7,1	9,3
Comunicação no interior dos PPG	8,3	8,6	8,3	8,1	8,1	8,4	8,8	9,0	8,6	9,3	5,6	9,5
Sistemas de apoio à aprendizagem	8,1	9,2	8,4	8,8	8,2	8,3	8,5	9,0	8,5	9,3	7,4	9,5
Divulgação dos PPG	8,0	7,9	7,8	8,6	7,4	7,9	7,9	7,9	8,1	9,1	7,7	8,9
Participação discente	7,9	8,0	7,9	8,5	7,9	7,9	8,2	8,1	7,7	8,8	7,3	8,5

Fonte: elaborado pela autora, a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Observação: cor verde = avaliação ótima (média de nota acima de 9); cor cinza=avaliação boa (média de nota entre 7 e 8,9); cor amarela=avaliação regular (média de nota entre 5 e 6,9).

6.4 INSERÇÃO E IMPACTOS NA SOCIEDADE

A interação da pós-graduação com a sociedade é uma questão que vem sendo reforçada desde o Parecer Sucupira de 1965. De acordo com o Parecer 977/CFE (1965, p. 4) “[...] a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação”. Na época, a implantação da PG tinha como um de seus principais objetivos a formação de pessoal qualificado para atender as demandas oriundas da industrialização, que estava em expansão.

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2018, com a aprovação do documento “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG”, pela Comissão nacional de Acompanhamento do PNPG, o papel de indução de impactos positivos na e para a sociedade passou a ser uma dimensão central da pós-graduação. Conforme o documento “é necessário que os impactos positivos da presença da pós-graduação na formação de talentos e no desenvolvimento econômico e social, assim como a redução das assimetrias intra e inter regionais, seja considerado como fator fundamental no processo avaliativo” (CAPES, 2018a, p. 15).

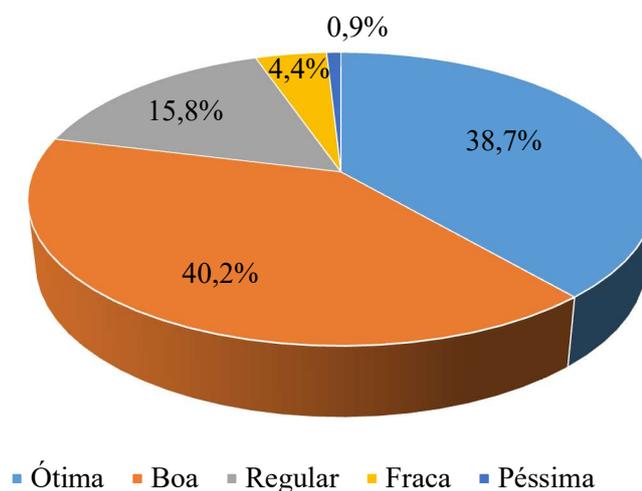
Tendo em vista a amplitude e complexidade desse item, optamos em priorizar alguns aspectos, aqueles considerados exequíveis para a presente dissertação. Na categoria de análise, priorizamos a percepção dos estudantes egressos quanto à inserção e ao impacto.

6.4.1 Inserção

A inserção na sociedade é uma dimensão central da pós-graduação. Nas últimas décadas essa dimensão também tem sido fortalecida pelas políticas nacionais de avaliação. Incluímos o presente item na pesquisa por considerar os egressos sujeitos fundamentais de um estudo sobre autoavaliação. A percepção dos *stakeholders* é, nesse caso, fundamental. A avaliação que os egressos fazem quanto à inserção do curso na sociedade é de extrema relevância, considerando a própria missão da instituição, que é a de promover o desenvolvimento regional integrado (UFFS, 2020e). Quanto à isso, a pesquisa evidenciou que 78,9% dos egressos avaliaram a inserção do curso na sociedade como “BOA” e “ÓTIMA”;

cerca de 15,8% a avaliaram como “REGULAR”; outros 4,4% avaliaram como “FRACA” e; 0,9% como “PÉSSIMA”.

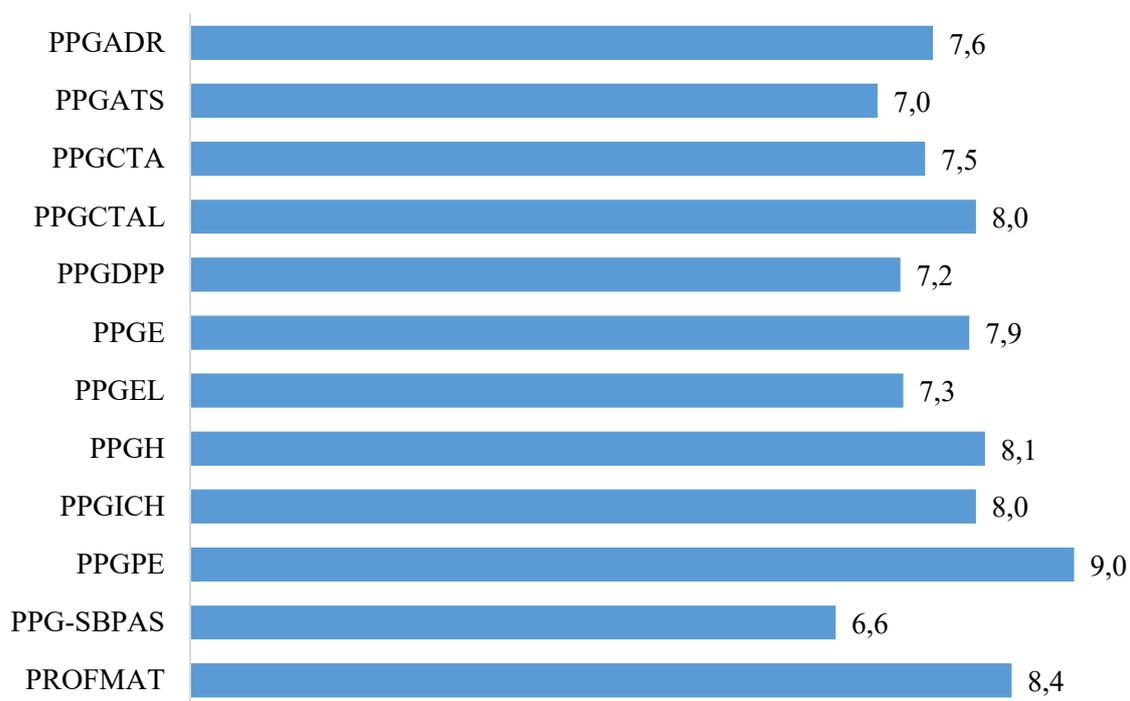
Gráfico 72 - Avaliação dos egressos quanto à inserção dos PPG na sociedade



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Tendo em vista as médias de cada curso evidenciou-se que o PPGPE é único a ser caracterizado com avaliação média “ÓTIMA” (9,0). O PPG-SBPAS apresentou a menor média (6,6), ficando com avaliação “REGULAR”. Nos demais cursos a avaliação média variou entre 7 e 8,4.

Gráfico 73 - Avaliação média quanto à inserção na sociedade, por PPG

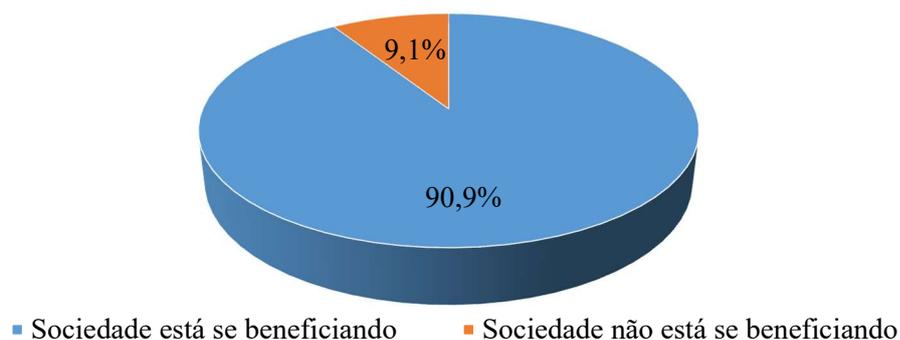


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.4.2 Impacto

Considerando os propósitos dessa pesquisa, buscou-se verificar a percepção dos estudantes egressos quanto ao impacto das atividades do curso na sociedade. No que diz respeito à percepção quanto ao impacto social do curso, a grande maioria dos egressos (90,9%) afirma que a sociedade está se beneficiando, de alguma maneira, com o PPG ofertado.

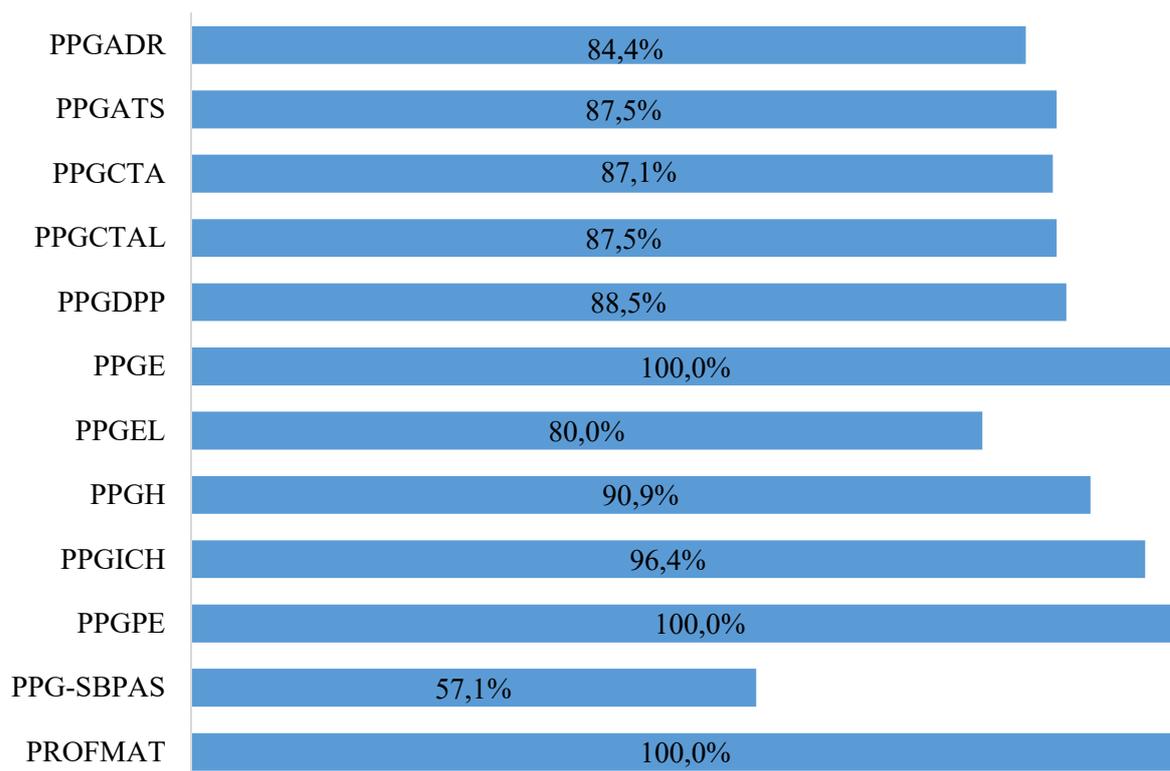
Gráfico 74 - Percepção dos egressos quanto aos impactos dos PPG na sociedade



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em alguns cursos, como é o caso do PPGE, PROFMAT e PPGPE, a totalidade dos participantes acredita que a sociedade está se beneficiando com o PPG ofertado. No entanto, para o PPG-SBPAS, esse percentual é de 57,1%.

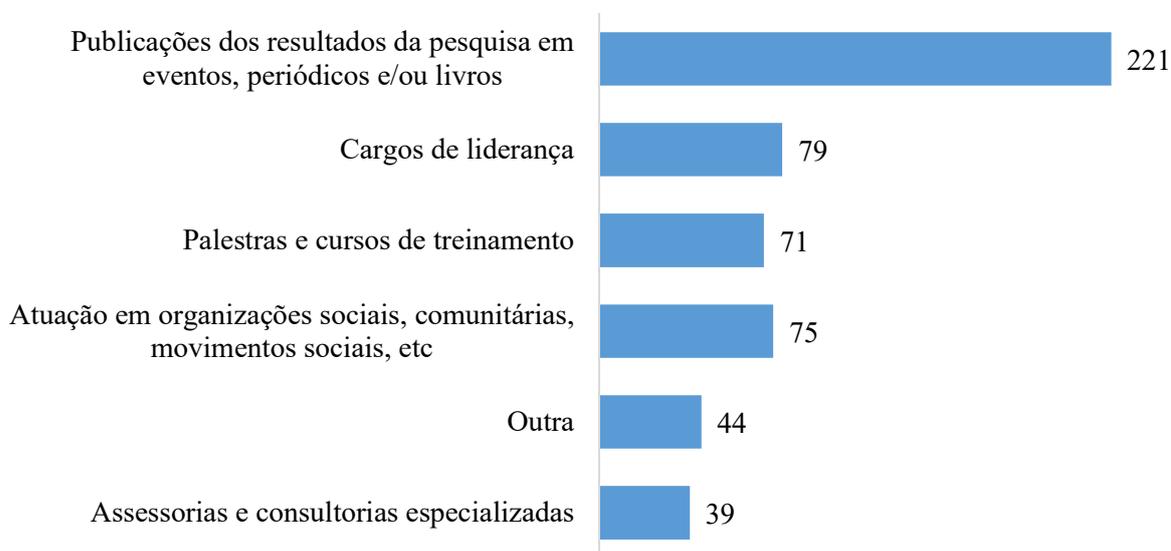
Gráfico 75 - Percepção dos egressos (%) quanto aos impactos dos curso na sociedade, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em seguida questionamos os egressos quanto à sua percepção em relação às formas, por meio das quais, os PPG impactam a sociedade. Conforme gráfico 76 a seguir, para a maior parcela de egressos (221 egressos - 64,8%), o impacto social da pesquisa ocorreu através das publicações dos resultados das pesquisas realizadas, nos mais diversos meios.

Gráfico 76 - Percepção dos egressos quanto às formas de impacto dos PPG na sociedade



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.
 Observação: optou-se, nesse gráfico, por utilizar os valores absolutos, tendo em vista tratar-se de questão de múltipla escolha, ou seja, cada egresso pôde assinar mais de uma opção como resposta.

A maioria dos egressos afirmou que as publicações são o principal fator de impacto dos PPG na sociedade. Em segundo lugar, os participantes citam o exercício de cargos de liderança em instituições públicas e privadas. O PPGADR é o curso que possui o maior quantitativo de egressos (20) em que o impacto da pesquisa pode ser visualizado através da atuação em organizações sociais, comunitárias, movimentos sociais etc. O PPGE se destaca com o maior quantitativo de egressos (25) cujo impacto da pesquisa na sociedade é percebido, entre outras opções, por meio da realização de palestras e cursos de treinamento.

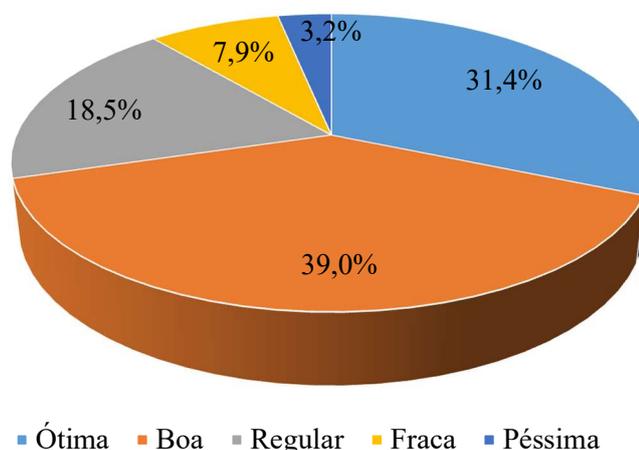
6.5 INTERNACIONALIZAÇÃO

A CAPES vem atribuindo papel relevante aos aspectos relacionados à internacionalização da PG. De acordo com o Documento que trata da Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação, a internacionalização se constitui em uma das questões demandadas com vistas a promover o desenvolvimento da PG, sendo entendida como um meio de enriquecer os programas e de estabelecer um quantitativo cada vez maior de projetos e colaborações internacionais (CAPES, 2018a). Considerando a importância dessa

temática, este estudo buscou verificar que avaliação os egressos fazem quanto à isso, compreendendo-a nessa pesquisa como o conjunto de ações (palestras, seminários, projetos, intercâmbios, etc) que envolvam interações/interlocações com outros países.

Nesse aspecto, 31,4% dos egressos avaliaram a internacionalização dos PPG como “ÓTIMA”; 39,0% como “BOA”; 18,5% avaliaram como “REGULAR”; 7,9% como “FRACA” e; 3,2% como “PÉSSIMA”.

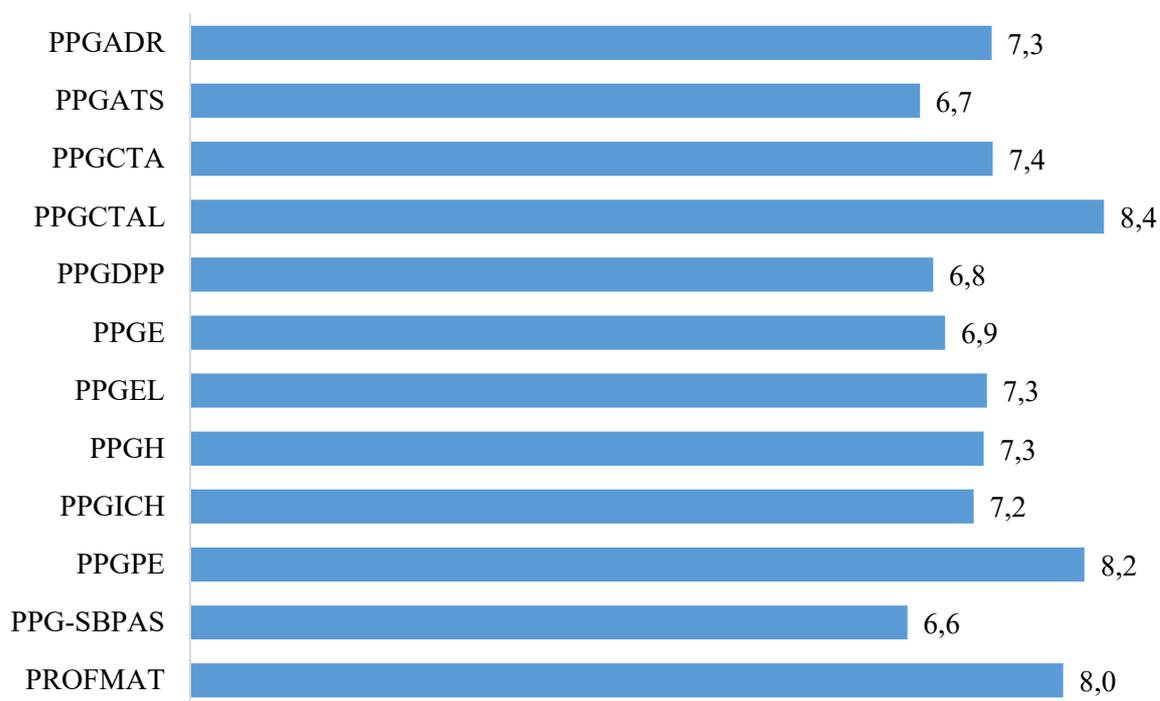
Gráfico 77 - Avaliação quanto à internacionalização dos PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

O gráfico a seguir apresenta a média avaliativa de cada PPG em relação à internacionalização. As médias variaram entre 6,6 a 8,4. O curso mais bem avaliado pelos egressos foi o PPGTAL e o que recebeu as menores notas foi o PPG-SBPAS.

Gráfico 78 - Avaliação média quanto à internacionalização, por PPG

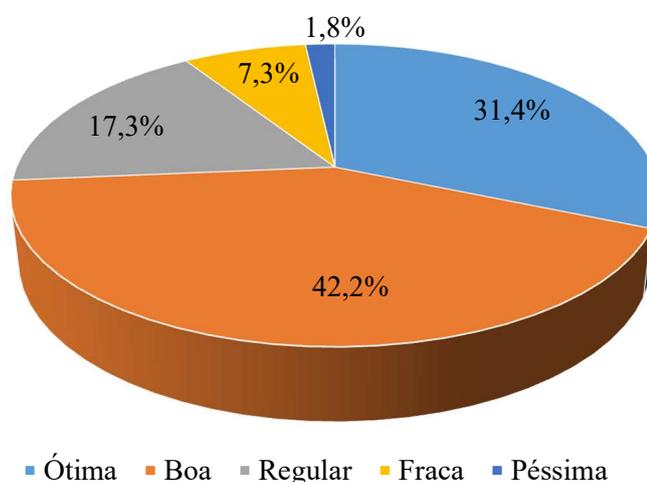


Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

6.6 INOVAÇÃO

A Inovação, assim como a internacionalização, é uma das dimensões centrais das novas políticas de avaliação da pós-graduação no país. De acordo com o que trata a Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG “deve-se, necessária e obrigatoriamente, atentar para internacionalização e inovação, visando ampliar a excelência da PG brasileira” (CAPES, 2018a, p. 9). Dada a relevância desse item buscamos verificar a avaliação que os egressos dos PPG fazem sobre o assunto. Quanto a isso, 31,4% avaliaram a inovação tecnológica e social do curso como “ÓTIMA”; 42,2% como “BOA”; 17,3% como “REGULAR”; 7,3% como “FRACA” e; 1,8% como “PÉSSIMA”.

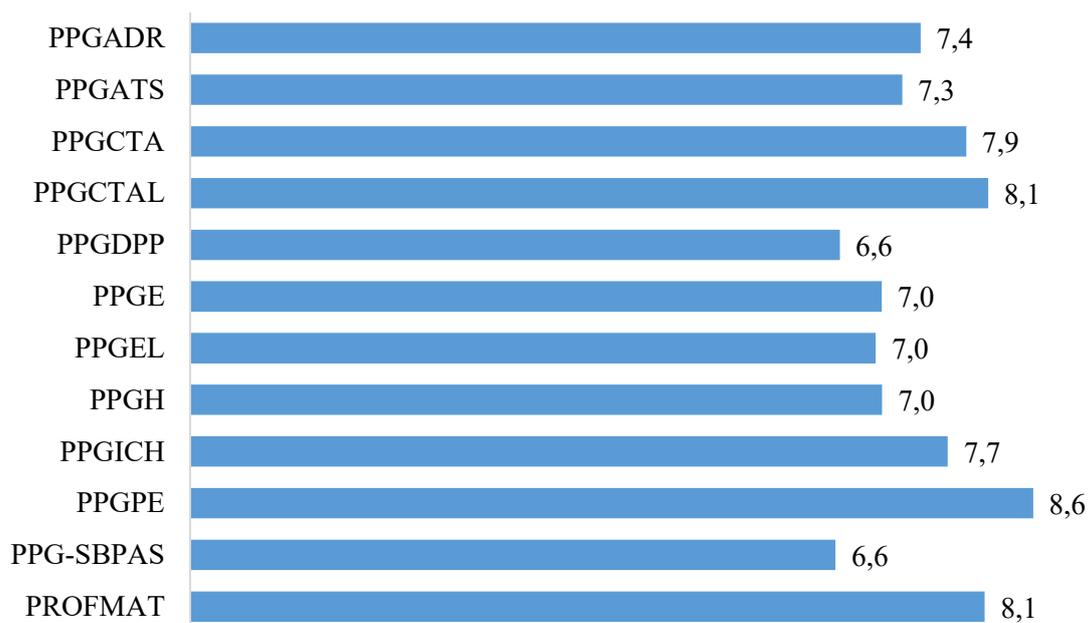
Gráfico 79 - Avaliação dos egressos quanto à inovação dos PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Com exceção do PPGDPP e PPG-SBPAS, cuja avaliação foi caracterizada como “REGULAR”, os demais cursos apresentaram avaliação considerada “BOA”, com médias entre 7,0 e 8,6. O PPGPE apresentou a maior média avaliativa quanto à esse quesito (8,6), enquanto que os PPGDPP e PPG-SBPAS apresentaram a menores médias (6,6).

Gráfico 80 - Avaliação média quanto ao quesito inovação, por PPG



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Desde o ano de 2020, a UFFS tem buscado dar uma atenção especial para as questões que envolvem a internacionalização e a inovação tecnológica. Um exemplo disso foi a criação, em abril de 2020, da Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica (AGITEC). Com o objetivo de fortalecer a inovação e as relações internacionais na instituição, entre as ações prioritárias da Agência está a de fomentar o estabelecimento de parcerias interinstitucionais e internacionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e estimular a cultura da inovação tecnológica em consonância com o atendimento de necessidades da sociedade (UFFS, 2020f).

6.7 PONTENCIALIDADES, FRAGILIDADES E PROPOSIÇÕES

A autoavaliação, de acordo com a CAPES (2019c, p. 9) permite “[...] colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas”. Tendo isso presente e considerando os objetivos dessa pesquisa, na parte final do instrumento de pesquisa (questionário), nas questões nº 44, 45 e 46, procuramos saber dos egressos suas percepções em relação a três dimensões/quesitos essenciais: as potencialidades, as fragilidades e as proposições quanto ao melhoramento dos PPG.

A resposta às referidas questões era opcional e não obrigatória. O quesito “potencialidades” foi respondido por um número maior de egressos (190 respostas de um total de 341 participantes). Em alguns cursos, a exemplo do PPGE, a participação foi mais expressiva. Em outros nenhum egresso respondeu.

Quadro 13 - Participação dos egressos nas questões sobre as potencialidades, fragilidades e proposições em relação aos PPG

PPG	Total de participantes da pesquisa	Questão 44 - Potencialidades	Questão 45 - Fragilidades	Questão 46 - Proposições
		Nº de egressos respondentes	Nº de egressos respondentes	Nº de egressos respondentes
PPGADR	32	20	14	16
PPGATS	16	6	6	5
PPGCTA	31	10	11	8
PPGCTAL	8	0	0	0
PPGDPP	26	14	12	13
PPGE	74	55	50	42

PPGEL	50	27	19	13
PPGH	22	14	9	11
PPGICH	28	17	12	6
PPGPE	36	21	15	12
PPG-SBPAS	7	1	3	1
PROFMAT	11	5	3	3
Totais	341	190	154	130

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

A partir da análise prévia realizada em relação às respostas dos egressos observa-se uma diversidade significativa de manifestações, inclusive no âmbito de cada PPG. Considerando essa diversidade de apontamentos observados, optamos em criar uma nova seção para tratar da análise de tais questões. Essa também foi a razão para a escolha da realização de uma análise de natureza mais geral, sem adentrar nas especificidades de cada curso.

Tendo em vista tratar-se de questões abertas, se tornou necessário realizar uma análise de natureza qualitativa. Para tanto, entendemos que a forma mais adequada seja a partir da análise de conteúdo, com vistas a identificar quais foram as principais manifestações⁵³ dos egressos em relação a cada um desses itens (potencialidades, fragilidades e proposições).

Em relação às **potencialidades** dos PPG, transcrevemos abaixo os principais depoimentos dos egressos:

Ser a única instituição pública na região que oferece mestrado (Egresso 20/PPGE).

O curso trouxe inúmeras contribuições para minha atividade profissional, possibilitando minha qualificação, bem como crescimento na carreira docente (Egresso 15/PPGDPP).

O debate teórico é de extrema qualidade e os profissionais tem responsabilidade com a sua função social, proporcionando uma formação humanizada e voltada para as reflexões e discussões que alcancem a sociedade (Egresso 15/PPGH).

Grade curricular excelente (Egresso 13/PPGADR).

Vejo como ponto forte as reflexões que as disciplinas proporcionaram, acrescentou muito na minha formação [...] (Egresso 14/PPGEL).

Corpo docente com elevada qualidade, professores muito humanos, parceiros nos trabalhos[...] (Egresso 2/PPGATS).

No meu caso, o ponto forte foi a orientação, tanto na dissertação quanto no estágio de docência (Egresso 27/PPGEL).

⁵³ Foram contemplados os aspectos que foram apontados por, pelo menos, cinco egressos. Ainda, cada apontamento transcrito refere-se a uma potencialidade/fragilidade/proposição identificada.

Interdisciplinaridade. Agregação de conhecimentos de outras áreas que contribuíram para qualificação da formação (Egresso 7/PPGICH).

Possui uma estrutura física de última geração, possibilitando aos mestrandos desenvolver trabalhos de pesquisa com ótima qualidade (Egresso 18/PPGADR).

[...] Permite uma pesquisa de campo com inserção em nossas comunidades, escolas e um "produto" que auxilia as mesmas (Egresso 16/PPGPE).

Como é possível observar, os principais pontos fortes elencados se referem à gratuidade da instituição; à contribuição do curso para a formação; à qualidade dos componentes curriculares e da matriz curricular; ao corpo docente; ao processo de orientação; a interdisciplinaridade (apontada majoritariamente pelos egressos o PPGICH, PPGCTA e PPGADR); à infraestrutura ofertada e; à interação com a comunidade regional.

Tendo presente os principais apontamentos dos egressos referentes aos pontos fortes dos programas, cabe destacar que a qualidade do corpo docente foi citada como a principal potencialidade dos PPG. Foi abordada por 98 dos 190 egressos respondentes do respectivo questionamento (51,6%), contemplando egressos da quase totalidade dos cursos (com exceção do PROFMAT). Isso permite a compreensão do motivo de o item avaliativo ‘qualidade do corpo docente’ ter apresentado uma das melhores avaliações pelos egressos.

A segunda potencialidade mais citada diz respeito à importância do curso no crescimento pessoal, acadêmico e profissional, sendo apontada por 21,1% dos participantes (40 de um total de 190 que responderam essa questão). Esse item foi abordado principalmente pelos egressos do PPGE, PPGPE e PROFMAT.

Se torna relevante abordar que a inserção/interação do curso com a comunidade local/regional foi apontada como uma potencialidade majoritariamente pelos egressos de três PPG. É o caso do PPGPE, PPGADR e PPGH.

De modo similar à abordagem adotada em relação aos pontos fortes dos PPG, buscamos elencar as principais **fragilidades** dos programas apontadas pelos egressos. Abaixo transcrevemos alguns depoimentos que ilustram os pontos mais abordados:

[...] falta de bolsas para que o estudante permaneça estudando em tempo integral [...] (Egresso 2/PPG-SBPAS).

Aulas realizadas na metade da semana é ruim pra quem trabalha, tem um emprego e mora em um outro município. Deveria ser dias que abranjam o início ou o final de semana, mas não na metade da semana (Egresso 13/PPGDPP).

Opções reduzidas oferecidas nas escolhas de componentes curriculares (Egresso 4/PPGATS).

Algumas disciplinas não tão bem ministradas como poderiam, que acabaram por não contribuir em minha formação profissional tanto quanto poderiam (Egresso 9/PPGADR).

Dificuldade na aquisição de materiais para os laboratórios (reagentes, corantes e etc), não só na pós, esse é um problema interno da UFFS, em qualquer projeto de pesquisa, seja ele o mais básico ou complexo, tendo alunos e professores que usar recursos próprios para dar prosseguimento de seus projetos [...] (Egresso 5/PPGATS).

Pouco diálogo entre docentes e discentes no que dizia respeito às regulamentações do curso. Confusão de informações entre secretaria, corpo docente e corpo discente: faltou diálogo e informações coerentes (Egresso 10/PPGICH).

O curso só poderia ser melhor divulgado, ele é pouco reconhecido, muito se deve pelo pouco tempo de vigência que temos, mas também pelos canais de divulgação [...] A biblioteca, os eventos, os trabalhos à campos poderiam ser realizados com muito mais qualidade, ajudando não só a formação individual de estudantes e professores, mas sim na própria consolidação do curso e divulgação do mesmo e das pesquisas que são desenvolvidas (Egresso 12/PPGH).

Pouca integração com a comunidade e falta de práticas reais, apenas discussões teóricas (com exceção da pesquisa) (Egresso 33/PPGE).

Acho que tivemos pouca orientação sobre a possibilidade de publicação de artigos produzidos durante o curso (Egresso 6/PPGICH).

Gostaria que tivesse algum programa de internacionalização, para nos estimular a fazermos algum intercâmbio, etc, e passar um tempo no exterior estudando e evoluindo [...] (Egresso 13/PPGPE).

De acordo com as manifestações dos egressos, notou-se que as fragilidades mais citadas dizem respeito à reduzida quantidade de bolsas de estudo e pesquisa ofertadas; aos horários de oferta dos componentes curriculares; à reduzida oferta de disciplinas, especialmente as optativas; a falta de planejamento e organização na condução de alguns CCRs; à falta de recursos materiais nos laboratórios da UFFS (aspecto destacado majoritariamente pelos egressos do PPG-SBPAS e PPGATS); aos problemas de comunicação no interior dos PPG; aos aspectos relacionados com a divulgação dos cursos; ao reduzido apoio para publicações dos resultados das pesquisas e; às questões relacionadas com a internacionalização no âmbito dos programas.

Importante destacar que a internacionalização no âmbito dos PPG foi a fragilidade mais citada pelos participantes. Foi apontada por 17 egressos do total de 154 que responderam a referida questão. Isso explica o motivo de a internacionalização ter apresentado uma avaliação menos satisfatória, com as menores médias avaliativas.

Outros dois aspectos citados com maior frequência dizem respeito às reduzidas ações de divulgação do curso na sociedade e de publicações dos resultados das pesquisas realizadas. De acordo com a percepção dos egressos, esses dois itens estão ligados, uma vez que uma maior publicação das pesquisas impacta em uma maior divulgação do curso. Além disso, a reduzida promoção e participação em eventos também é um fator que impacta na insatisfatória divulgação dos PPG junto a sociedade, conforme os egressos.

Tendo em vista às fragilidades apontadas, os egressos apresentaram inúmeras sugestões com o intuito de aperfeiçoar os PPG. A seguir apresentamos as principais proposições elencadas:

Fomentar a formação e funcionamento de grupos de estudo e efetivar a participação dos discentes em grupos de pesquisa (Egresso 15/PPGH).

[...] Sabe-se que é prática comum dos cursos de pós stricto sensu pedir dedicação exclusiva e ter suas aulas diurnas durante a semana, mas se a UFFS tem a visão de atender as necessidades regionais e populares, poderia inovar oferecendo cursos com horários diferenciados [...] (Egresso33/PPGE).

Ampliar a oferta de disciplinas [...] (Egresso 14/PPGE).

[...] viabilizar maior quantidade de bolsas de estudo (isso garante a dedicação exclusiva e motivaria mais pessoas a se inscrever, pesquisas com maior dedicação e, conseqüentemente, elevaria ainda mais a qualidade do curso) (Egresso 8/PPGH).

[...] melhorar estrutura dos laboratórios (EGRESSO 3/PPG-SBPAS).

Maior utilização da tecnologia e de metodologias ativas (Egresso 21/PPGPE).

Maior divulgação do curso, dos materiais realizados e das possibilidades que o curso oferece, com vistas a alcançar de forma mais efetiva a comunidade (Egresso 11/PPGICH).

Buscar parcerias entre alunos, instituições, empresas e comunidade [...] (Egresso 2/PPGCTA).

Mais incentivo por parte do corpo docente e dos orientadores à publicação dos trabalhos, iniciativas de publicação coletiva/colaborativa, a partir de estudos realizados [...] (Egresso 9/PPGEL).

Maior interação com outros cursos e universidades do país e do exterior (Egresso 6/PPGDPP).

Como é possível observar, grande parcela das proposições apresentadas se relaciona intimamente com às fragilidades indicadas. As principais delas se referem ao fomento para participação dos discentes em grupos de estudos e de pesquisas; à oferta de disciplinas em horários mais favoráveis, considerando os estudantes que também trabalham; a ampliação da

oferta de componentes curriculares, principalmente os optativos; à ampliação da oferta de bolsas de estudo/pesquisas; aos aprimoramentos das metodologias utilizadas, no sentido de uma utilização maior de ferramentas tecnológicas na condução dos CCRs (metodologias ativas, por exemplo); à um maior incentivo aos alunos, pelos docentes e orientadores, para publicações, em conjunto, das pesquisas desenvolvidas; à ampliação de ações de inserção do curso na sociedade e; ampliação de iniciativas de internacionalização.

As proposições relacionadas a uma maior inserção e interação do curso na sociedade foram as mais citadas pelos egressos. Foram indicadas por 29 participantes de um total de 130 que responderam essa questão (22,3%). As sugestões são relacionadas à realização de parcerias com instituições de educação superior, empresas, movimentos sociais e sociedade em geral, além do desenvolvimento de pesquisas que atendam a demandas específicas da comunidade.

A ampliação de ações e iniciativas de internacionalização também foi uma das sugestões mais citadas, no sentido de estimular e promover um maior envolvimento dos PPG e da Universidade com instituições do exterior. Os egressos citaram como exemplos parcerias com IES do exterior, intercâmbios e participação em eventos internacionais.

Uma outra proposição que foi citada pelos egressos da maioria dos PPG diz respeito à divulgação do curso perante a sociedade, principalmente através da orientação, incentivo e fomento para a realização e participação de eventos. Tais iniciativas, de acordo com a percepção dos participantes, além de estimular um maior envolvimento dos estudantes, promovem de forma mais efetiva a divulgação do curso e das pesquisas realizadas nos PPG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma autoavaliação bem executada resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico. A produção deste conhecimento, o ato de conhecer é, em si, uma responsabilidade social, profissional e pública do programa ou instituição [...].

Denise Leite

As principais políticas nacionais de PG foram sendo concebidas a partir da década de 60 do século passado. A Lei 4.064/1961, o Parecer 977/1965 e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (a partir de 1975) podem ser considerados os principais marcos regulatórios da PG nacional. Tais políticas exerceram influência significativa na expansão contínua da PG, mas também tiveram papel fundamental na modelagem do SNPG, especialmente em relação aos seus aspectos avaliativos.

Ao abordar a experiência da UFFS em relação a sua pós-graduação, objetivamos situá-la no contexto das políticas nacionais de expansão e avaliação da PG. A autoavaliação na PG foi a temática abordada na presente dissertação, tendo em vista que passou a ser uma dimensão central no processo de avaliação da PG. Entendida como uma ferramenta que propicia o autoconhecimento, deve contar com a participação dos diversos envolvidos no processo (discentes, docentes, egressos, comunidade externa etc). Através dela é possível a identificação dos pontos fortes e fracos dos PPG, informações que possuem o potencial de subsidiar importantes ações com vistas ao aperfeiçoamento contínuo dos programas. A participação dos egressos num processo autoavaliativo se torna essencial, considerando que é por meio deles que é possível ter uma maior clareza do impacto e da qualidade do processo formativo.

Nesse sentido, o objetivo central da dissertação foi analisar a percepção dos estudantes egressos acerca de seus percursos formativos nos programas de pós-graduação da UFFS. Através da extensa pesquisa documental realizada e dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos egressos dos PPG, considera-se que o objetivo pretendido foi alcançado.

Tendo em vista a extensão das informações e dados apresentados ao longo dos capítulos, entendemos ser importante apresentar uma síntese final das análises realizadas quanto os dados resultantes da pesquisa com os egressos.

Desse modo, em **primeiro lugar**, o presente estudo possibilitou a identificação do perfil médio dos egressos dos PPG da UFFS. Evidenciou-se que os PPG são frequentados

majoritariamente por mulheres (72,1%), com identificação étnica-racial branca (82,4%), de idade de até 35 anos (66,9%), com residência nos estados da região sul (98,8%). A maior parcela dos egressos cursou o ensino médio em instituições públicas (86,5%) e a graduação em instituições privadas (55,2%), principalmente nas IES comunitárias. Foram estudantes-trabalhadores, uma vez que 74,8% dos egressos informaram ter trabalhado no decorrer do curso. A maior parcela (61,3%) atua em instituições públicas. Em relação à remuneração no momento da pesquisa, cerca de 50% declararam estar auferindo renda superior a R\$ 4.000,00.

Em **segundo lugar**, essa pesquisa permitiu a análise da trajetória formativa dos egressos, desde o momento do ingresso na UFFS. Nesse aspecto observou-se que a gratuidade e o interesse na formação especializada foram as principais motivações para a escolha da instituição e do curso de PG. Verificou-se também que a média do tempo de titulação dos egressos dos PPG da UFFS foi de 24,6 meses, ficando um pouco superior ao período de duração regular dos cursos (24 meses) e ligeiramente inferior ao tempo médio de titulação no âmbito regional (25,1 meses) e nacional (25,9 meses). No que diz respeito às bolsas de estudo/pesquisa, a grande maioria dos egressos (71,6%) informou não ter sido contemplado. Ainda, cerca de 19,1% dos egressos haviam ingressado em cursos de doutorado no momento da pesquisa.

A avaliação em relação aos mais variados aspectos acadêmicos e formativos dos cursos, em **terceiro lugar**, foi considerada boa e ótima, pela maior parte dos egressos. Os aspectos mais bem avaliados foram os relacionados à “qualidade do corpo docente”, à “qualidade dos PPG” e à “qualidade do conteúdo dos componentes curriculares e referências bibliográficas”. Já os aspectos relacionados à “inserção” dos PPG na sociedade, à “internacionalização” e à “inovação” dos programas apresentaram uma média avaliativa menor, quando comparado aos demais itens avaliados.

A partir da avaliação realizada pelos egressos em relação à qualidade e relevância dos PPG, notou-se que os egressos do PPGPE, seguidos pelos do PROFMAT, foram os que se mostraram mais satisfeitos com o curso realizado, apresentando médias a partir de 8,0 em todos os quesitos avaliados. Já os egressos do PPG-SBPAS foram os que demonstraram estar menos satisfeitos em relação ao curso, com a atribuição das menores notas na quase totalidade dos aspectos avaliados (com exceção dos itens “qualidade do corpo docente” e “divulgação dos PPG junto à sociedade”). Os itens que apresentaram as menores avaliações pelos egressos do PPG-SBPAS foram: “horário das disciplinas” (média 5,1), “comunicação interna no PPG” (5,6), “infraestrutura” (6,4), “Coordenação do Curso” (6,6) e “inserção do curso na sociedade” (6,6).

Quanto a importância do curso, **em quarto lugar**, evidenciou-se que cerca de 68,6% dos egressos declararam que o PPG agregou muito, tanto em relação aos aspectos formativos quanto aos profissionais. Para 63,1% dos participantes houve incremento salarial após a conclusão do curso, sendo que para os egressos do PROFMAT, PPGE e PPGPE os impactos na remuneração média mensal após a conclusão foram mais sentidos.

Em quinto lugar, constatou-se que de acordo com a percepção de 90,9% dos egressos, a sociedade está se beneficiando com os PPG ofertados pela instituição. Conforme a pesquisa, as publicações dos resultados dos estudos desenvolvidos e a atuação dos egressos em cargos de lideranças são as principais formas, por meio das quais, os PPG impactam a sociedade.

A pesquisa evidenciou, **em sexto lugar**, os principais pontos fortes e fracos dos cursos, de acordo com a percepção dos egressos. Tais levantamentos podem subsidiar a instituição no planejamento e condução de ações mais assertivas em relação aos aperfeiçoamentos dos PPG. O quadro a seguir traz uma síntese dos principais apontamentos em relação a isso.

Quadro 14 - Síntese das potencialidades e fragilidades apresentadas pelos egressos dos PPG

Potencialidades	Fragilidades
1. Instituição pública e gratuita	1. Reduzida quantidade de bolsas de estudo e pesquisa
2. Influência no crescimento pessoal, acadêmico e profissional	2. Planejamento e organização de alguns CCRs
3. Qualidade do ensino e da formação ofertados	3. Reduzida oferta de disciplinas, especialmente optativas
4. Qualidade do conteúdo dos componentes curriculares	4. Horários de oferta dos CCRs, concentrados durante o dia e no meio da semana
5. Matriz curricular	5. Carência de recursos materiais nos laboratórios da UFFS
6. Qualificação do corpo docente	6. Comunicação falha entre discentes, docentes, coordenação e secretaria
7. Boa relação orientador(a)/orientando(a)	7. Reduzida promoção e participação em eventos, o que influencia na insatisfatória divulgação dos PPG
8. Interdisciplinaridade	8. Reduzidas relações com a comunidade, empresas e demais instituições
9. Infraestrutura (estrutura física)	9. Reduzidas orientações e incentivos para publicações dos resultados das pesquisas
10. Inserção/interação com a comunidade regional (nos casos do PPGPE, PPGADR e PPGH).	10. Carência de ações relacionadas à internacionalização dos PPG.

. Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário respondido pelos egressos, 2020.

Em **sétimo lugar**, cabe destacar que essa pesquisa traz elementos que podem subsidiar a construção das políticas de autoavaliação dos PPG e da (re) elaboração do planejamento

estratégico da pós-graduação da UFFS. A percepção dos egressos em relação à diversidade de itens analisados permite compreender quais aspectos carecem de uma maior atenção, tanto no âmbito dos PPG quanto da instituição. As fragilidades e as proposições elencadas, por exemplo, podem ser utilizadas como base para essa construção.

O presente estudo contribui, desse modo, com os processos institucionais de autoavaliação da pós-graduação na instituição. O objetivo foi o desenvolvimento de um estudo de escopo mais abrangente, levando em consideração a totalidade dos egressos dos PPG da UFFS, o que não permitiu uma análise mais detalhada e voltada às especificidades de cada curso. Sugerimos, **por fim**, a realização de estudos mais detalhados em relação a cada PPG, o que permitirá compreender mais a fundo as demandas e aprimoramentos necessários no âmbito de cada programa. Também, novos estudos com diferentes ângulos de análise podem ser desenvolvidos, como por exemplo, um olhar voltado as possíveis dinâmicas existentes em relação aos PPG profissionais e acadêmicos, disciplinares e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. N. C. **A Pós-Graduação no Brasil: História de uma tradição inventada**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330450/1/Almeida_KarlaNazarethCorreaDe_D.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.
- ALMEIDA, L. C. Autoavaliação do Mestrado em Educação da Univás: Caminhos, Achados e Possibilidades. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 500 – 515, set./dez. 2016.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53680/33095>. Acesso em: 05 out. 2019.
- ALVES, V. M. **Formação e Trabalho de Pesquisadores em Educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES 'Emergentes'**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91159/258865.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- AMARAL, A. Avaliação e Qualidade do Ensino Superior. As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p. 11-32.
- ANDRADE, M. A. B. **As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9019/1/Maria%20Antonia%20B.%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- ANDRIOLA, W. B. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como atividades oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Educação Superior (IES): o exemplo da Universidade do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de evaluación Educativa**, Madrid, v. 2, n. 2, p. 82-103, ago./out. 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art5.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 645-663, jul./set. 2018.
- ARRUDA, M. A. N. A nova política de Pós-Graduação no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v.11, n.2, p. 219-229, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20701999000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 maio 2020.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BALBACHEVCKI, E. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. *In*: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (ed.). **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 275-304.

BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface**, Botucatu, v. 23, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100101. Acesso em: 13 fev. 2020.

BARRETO, F. C. D. D.; DOMINGUES, I.; BORGES, M. N. The Brazilian National Graduate Program, Past, Present and Future: a short review. **Policy Futures in Education**, [s/l], v. 12, n. 5, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.5.695>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BARROSO, P. **O perfil dos egressos e suas percepções acerca do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) -Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22241>. Acesso em: 15 maio 2020.

BELLONI, I.; BELLONI, A. Questões e Propostas para uma avaliação institucional formativa. *In*: FREITAS, L. C.; BELLONI, I.; SOARES, J. F. (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

BRASIL, A. Building a national system of research and graduate education: how did the university become the house of science in Brazil? **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.12, n.27, p. 222-253, set./dez. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/832/462>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961- LDB 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 63.343, de 1º de outubro de 1968**. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63343-1-outubro-1968-404704-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 67.350, de 6 de outubro de 1970.** Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67350-6-outubro-1970-408897-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974.** Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1974a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

CAMPOS, V. T. B.; BORGES, M. F.; ARAÚJO, J. B. Programa de Acompanhamento e Avaliação da Capes: qualidade acadêmica ou controle do estado. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 3, n.1, p. 193-210, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/27693/15173>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CASTRO, M. H. G. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CIRANI, C. B. S; CAMPANARIO, M. A; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Parecer CFE nº 977 de 03 dezembro de 1965.** Brasília, DF: Capes, 1965. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf/view>. Acesso em: 16 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. Brasília, DF: Capes, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 26 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. Brasília, DF: Capes, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 26 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, DF: Capes, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: Capes, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20126827/do1-2017-03-27-portaria-n-59-de-22-de-marco-de-2017-20126667. Acesso em: 15 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico Avaliação de Ensino e Pesquisa**. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-avaliacao-pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG**. Brasília, DF: Capes, 2018a. Disponível em: http://regionais.anped.org.br/norte2018/wp-content/uploads/sites/3/2018/10/PNPG-CS-Avaliac%C3%A3o_Final_10-10-18_CS_FINAL_17_55.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico Egressos da Pós-Graduação: áreas estratégicas**. Brasília, DF: Capes, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-egressos-pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação da Pós-graduação: considerações do CTC-ES**. Relatório Técnico, 2018c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico Ficha de Avaliação**. Brasília, DF: Capes, 2019. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_FichaAvalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **História e missão**. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 18 nov. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sobre a Avaliação**. 2019b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acessado em: 20 jan. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação**. Brasília, DF: Capes, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados e Estatísticas**: Geocapes. 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. 2020a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: Coleta Capes. 2020b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados Abertos**: discentes da Pós-Graduação Stricto Sensu. 2020c. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset?organization=diretoria-de-avaliacao&groups=discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil>. Acesso em 18 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. Brasília, DF: Capes, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados e Estatísticas**: Geocapes. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: Coleta Capes. 2021a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CREUTZBERG, M. *et al.* Autoavaliação institucional com diplomados: contribuições para implantação. *In*: GRIBOSKI, C. M.; MENEGHEL, S. M (org.). **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015, p. 181-182. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Anais+dos+Semin%C3%A1rios+Regionais+sobre+Autoavalia%C3%A7%C3%A3o+Institucional+e+Comiss%C3%B5es+Pr%C3%B3prias+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+%28CPA%29+2013/51b20a4e-27f2-471b-9b5d-7721b11e5876?version=1.2>. Acesso em: 12 fev. 2020.

D'ALMONTE, E. F.; PINHO, F. A.; SILVA, J. L. C. **Autoavaliação na pós-graduação brasileira**. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/ata/pos/ppgci/noticias/autoavaliacao_posgraduacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior, regulação e emancipação. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, p. 42-45, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000199&pid=S1414-4077201200020000300026&lng=en. Acesso em: 22 fev. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In*: RISTOFF, D.; JÚNIOR, V. P. A. (org.). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 15-38, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DMITRUK, H. B.; GALLON, L. M. Pesquisa: do projeto ao relatório. *In*: DMITRUK, H. B (org.). **Cadernos metodológicos**: diretrizes do trabalho científico. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

ETGES, V. E. *et al.* A “interiorização” da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil: os caso dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. **Revista Brasileira de Gestão e**

Desenvolvimento Regional, Taubaté, v.15, n.7, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/5256>. Acesso em: 29 out. 2020.

FAUSTO, S.; MEDINA, C. C.; NOYONS, E. The Brazilian Ranking of Research and the Berlin principles for Rankings of Institutions of Higher Education. **Future Journal**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 149-74, apr./aug. 2016.

FERNANDES, E. F. *et al.* Panorama do Fenômeno da Evasão discente na Pós-Graduação: uma análise a partir da Geocapes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata, Argentina. **Anais [...]** Mar del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181160/101_00212.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 09 jul. 2020.

FILHO, E. T. M. **Os egressos do PPGCI/UFBP: representações, perfil e trajetórias profissionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3964?locale=pt_BR. Acesso em: 15 maio 2020.

FRANCO DE OLIVEIRA, L. V. Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil. **ConScientiae Saúde**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 351-353, 2010. Disponível em: periodicos.uninove.br. Acesso em: 07 maio 2020.

FREITAS, A. A. S. M. Avaliação da Educação Superior no Brasil e Portugal homogeneização ou diferenciação? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/ SP, v. 17, n. 1, p. 119-136, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2020.

FURTADO, H. L.; HOSTINS, R. C. L. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Educação PUC Campinas**, Campinas, v.19, n.1, p. 15-23, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/261>. Acesso em: 13 jan. 2020.

GAMBOA, S. S. **Projetos de Pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HORTALE, V. A.; MOREIRA, C. O. F. Auto-avaliação nos programas de pós-graduação na área da saúde coletiva: características e limitações. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol.13, n.1, p.223-233, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000100026&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 maio 2020.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: 16 out. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População urbana e rural**. 2015. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 04 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em 04 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior de 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2019a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LEITE, D. **A autoavaliação na pós-graduação**. Alternativa, sistemática e componente do processo avaliativo Capes. Seminário Repensando a Avaliação. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20181003_AvaliacaoComparadaPG_DeniseLeite_UFRGS.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

LEITE, D. *et al.* A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componentes do processo avaliativo da CAPES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba/SP v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v25n2/1982-5765-aval-25-02-339.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MACCARI, E. A *et al.* Proposta de um Modelo de Gestão de Programas de Pós-Graduação na área de Administração a partir de sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 369-383, maio/jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-21072014000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

MACCARI, E. A.; RICCIO, E. L.; MARTINS, C. B. A influência do Sistema de Avaliação de AACSB na Gestão dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração nos Estados Unidos. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 19, n.3, p. 738-766, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-23112013000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

MACCARI, E. A.; TEIXEIRA, G. C. S. Estratégia e planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação stricto-sensu. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 7, n. 01, p. 101-116, mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reaufsm/article/view/10385>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MACHADO, G. R. **Perfil do Egresso da Universidade Federal do Rio grande do Sul**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24186>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MARCOVITCH, J. Rastreado a Trajetória e a Empregabilidade dos Egressos. *In*: MARCOVITCH, J. (org.). **Repensar a Universidade II: impactos para a sociedade**. São Paulo: Com-Arte, Fapesp, 2019, p. 165-185.

MARENCO, A. When Institutions Matter: CAPES and Political Science in Brazil. **Revista de Ciência Política**, Macul Santiago, Chile, v. 35, n. 1, p. 33-46, 2015. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-090X2015000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 17 fev. 2020.

MARTINS, A. S. **Autoavaliação institucional em Instituição de Ensino Superior no Ceará, na perspectiva da comunidade acadêmica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão do Ensino Superior) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24877>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MASETTO, M. **Auto-Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2004.

MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL (PROFMAT). **Regimento**. 2016. Disponível em: <https://www.profmt-sbm.org.br/funcionamento/regimento/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília, Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CES-CNE-007-2017-12-11.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

NAZARENO, E.; HERBETTA, A. F. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Revista Estudos da Psicologia**, Campinas, n. 24, p. 103-112, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NIEROTKA, R. L. **Políticas de Acesso e Ações Afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/719/1/NIEROTKA%2c%20Rosileia.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. **Ações afirmativas na Educação Superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: UFFS Editora, 2020.

OLIVEIRA, A. R. M. Espaços participativos, planejamento estratégico e sustentabilidade em organizações educacionais. *In*: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p. 83-100.

ORTIGOZA, S. A. G.; POLTRONIÉRI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. **Revista Soc. & Nat.**, Uberlândia, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-45132012000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

PAIXÃO, R. B.; FILHO, H. N. H. Autoavaliação de impactos: os que nos dizem os egressos de um Mestrado Profissional em Administração? **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831-859, out./nov. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26780/1/AUTOAVALIA%C3%87%C3%83O%20DE%20IMPACTOS%20O%20QUE%20NOS%20DIZEM%20OS%20EGRESSOS%20DE%20UM%20MESTRADO%20PROFISSIONAL%20EM%20ADMINISTRA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PAUL, J. J. Acompanhamento de egressos no Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200309&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 abr. 2020.

PEDROSA, R. H. L.; PEREIRA, M. W. Avaliação da Pós-Graduação, Publicações Científicas e *Rankings* Internacionais. *In*: MARCOVITCH, J. (org.). **Repensar a Universidade: desempenho e comparações internacionais**. São Paulo: Com-Arte, Fapesp, 2018, p. 165- 185.

PENA, M. D. C. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Revista Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PIZZI, M. L. B.; SANTOS, M. A. G. Alguns indicadores sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR nos anos de 2008 a 2016. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 407-428, jun./ago. 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2278>. Acesso em: 25 mar. 2021.

RAMÃO, J. E. Avaliação: exclusão ou inclusão? **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 43-59, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540103.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

RASCO, J. F. A. La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 77-90, jun. 1998. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/994/990>. Acesso em: 19 fev. 2020.

RIBEIRO, D. **Os cursos de pós-graduação**. Encontros com a Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

RICHETTI, G. P. **Um instrumento para avaliar a formação de egressos da pós-graduação**: o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como estudo de caso. 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129002>. Acesso em: 13 abr. 2020.

RISTOFF, D. *et al.* (org.). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Pernambuco, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 2.ed. São Paulo: Cortez e Associados, 1991, 151p.

SAUL, A. M. A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2187>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação no Brasil: Trajetória, Situação Atual e Perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.1, n.1, p. 1-95, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001, 276 p.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. A pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 12, n. 20, p. 273-293, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/1007>. Acesso em: 13 nov. 2019.

SILVA, A. F. O Conselho Nacional de Educação e as Políticas de Privatização da Educação Superior no Governo FHC. **Revista Fac. Educ.**, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 75-98, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1289>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SILVA, F. C. O. **Etnia, cor e raça: aspectos discursivos do uso institucional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=FiReVbWWAouw8wet9oHwCQ&gws_rd=ssl#q=Etnia%2C+cor+e+ra%C3%A7a:+aspectos+discursivos+do+uso+institucional. Acesso em: 06 nov. 2020.

SILVA, J. M. Avaliação dos Programas de Pós-Graduação: um projeto incompleto. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, Braga, Portugal, v. 3, n. 2, p. 33-43, 2015. Disponível em: <https://rlec.pt/article/view/1796>. Acesso em 24. jun. 2020.

SILVA, R. H. **Tendências Teórico-Filosóficas das Teses em Educação Especial desenvolvidas nos Cursos de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250799/1/Silva_RegisHenriquedosReis_D.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

SOARES, G. F. **Sistema de Autoavaliação aplicado a Programas de Mestrado em Rede**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8286>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOUSA, C.; GATTI, B. Avaliação de instituição de ensino superior e autoavaliação educacional. In: GRIBOSKI, C. M.; MENEGHEL, S. M (org.). **Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Anais+dos+Semin%C3%A1rios+Regionais+sobre+Autoavalia%C3%A7%C3%A3o+Institucional+e+Comiss%C3%B5es+Pr%C3%B3prias+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+%28CPA%29+2013/51b20a4e-27f2-471b-9b5d-7721b11e5876?version=1.2>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SOUZA, N. V. D. O. *et al.* O egresso de Enfermagem da FENF/UERJ no mundo do trabalho. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Rio de Janeiro, v. 45, n.1, mar. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000100035. Acesso em: 30 abr. 2020.

TOLEDO, J. A. **A educação superior a distância: políticas e dinâmicas da formação de professores em EAD em Santa Catarina**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3895/1/TOLEDO.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

TREVISOL, J. V. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em uma região de fronteira. **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505 - 532, agosto de 2015.

TREVISOL, J. V.; BRASIL, A. L. A autoavaliação nas políticas da pós-graduação brasileira. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 13., 2020, Blumenau. **Anais [...]** Blumenau, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>. Acesso em: 09 dez. 2020.

TREVISOL, J. V. A construção da identidade institucional nas instituições de educação superior: análise de uma experiência. *In*: TAVARES, Manuel *et al.* (org.). **Identidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Plano de Desenvolvimento da Pós-Graduação da UFFS (2010-2016)**. Documento-síntese, UFFS, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 7/ CONSUNI CPPG/UFFS/2013**. Aprova a Política de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Sala de Reuniões da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho Universitário, 8ª Reunião Ordinária, Chapecó, nov. 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/cppg/2013-0007>. Acesso em: 18 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 04/2015 - CONSUNI/Câmara de Graduação**. Política de Acesso e Permanência da Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. Sala de Reuniões da Câmara de Graduação do Conselho Universitário, 2ª Reunião Ordinária, Chapecó, mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 18/ CONSUNI CPPGEC/UFFS/2016**. Aprova o Regulamento Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Sala de Reuniões da Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura do Conselho Universitário, 7ª Reunião Ordinária, Chapecó, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2016-0018>. Acesso em: 18 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 08/2017 - CONSUNI/ CPPGEC**. Aprova a Política de Ações Afirmativas de acesso à Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Sala de Reuniões da Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura do Conselho Universitário, 5ª Reunião Ordinária, Chapecó, jul. 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2017-0008>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 10/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2018**. Institui o Plano de Consolidação da Pós-Graduação Strito Sensu da

UFFS- Quadriênio 2017 a 2020. Sala Das Sessões da Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura do Conselho Universitário, 4ª Sessão Ordinária, Chapecó, jul. 2018. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2018-0010>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Relato Integrado 2018**. 2018a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2018-0001>. Acesso em: 21 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Memória da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: dez anos de construção**. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. 2019a. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Pós-graduação**. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Apresentação institucional**. UFFS em números. 2020a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/diretoria-de-comunicacao/repositorio-dicom/apresentacao-institucional>. Acesso em: 17 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **[Informações sobre egressos]**. PROPEPG/UFFS. Destinatário: Geomara Balsanello. Chapecó, 18 maio 2020. 2020b. 1 E-mail.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 35/CONSUNI/UFFS/2020**. Estabelece o Protocolo de Biossegurança e diretrizes institucionais para preparação e execução do Plano Institucional de Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas Suspensas [...]. Sala das Sessões do Conselho Universitário, (videoconferência Webex), 9ª Sessão Extraordinária, Chapecó, ago. 2020. 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Sistema SPA**. Relatório servidores. 2020d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **A missão**. 2020e. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/missao. Acesso em: 16 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **UFFS agora tem Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica**. 2020f. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/uffs-agora-tem-agencia-de-internacionalizacao-e-inovacao-tecnologica. Acesso em: 25 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução nº 35/2020 - CONSUNI/PPGEC**. Aprova a Política de Ações Afirmativas de acesso e permanência à

Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. 2020g. Sala das Sessões da Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, Chapecó, dez. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2020-0035>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Prestação de contas- ano base 2020**: Relato Integrado TCU, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). [**Dados sobre Ações Afirmativas na UFFS**]. PROPEPG/UFFS. Destinatário: Geomara Balsanello. Chapecó, 23 abr. 2021. 2021a. 1 E-mail.

VELLOSO, J. Mestres e Doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-Graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.18, n.37, p. 295-310, 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481>. Acesso em: 15 fev. 2020.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. D. S. M. de. **Avaliação na Educação Superior**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14475/1/Antonio%20Alberto%20Silva%20M.%20de%20Freitas.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. D. S. M. de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v.3, n.7, p.16-39, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1413-2311201400030060100040&lng=en. Acesso em: 02 fev. 2020.

VIDI, I. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216132/PCAD1145-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 dez. 2020.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela Capes e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-29062015-150747/publico/MICHELYJABALAMAMEDEVOGELVC.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

APÊNDICE A –QUESTIONÁRIO

E-mail encaminhado aos egressos, com a disponibilização do *link* para acesso ao questionário:

Prezado(a) Egresso(a) da Pós-Graduação da UFFS

Cumprimentando(a) cordialmente, faço contato com o propósito de solicitar a sua contribuição. Nesse momento estamos fazendo contato com todos os estudantes egressos dos Programas de Pós-Graduação da UFFS no período entre 2014-2019. Estamos solicitando a todos alguns minutos de tempo para responder a um questionário inteiramente online. O preenchimento é rápido. Esse questionário é o principal instrumento de coleta de dados de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida por mim junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, sob a orientação do Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol. O estudo chama-se: **"Autoavaliação: o que dizem os egressos dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?"**. O projeto foi aprovado pelo CEP/UFFS (protocolo número 30757620.9.0000.5564) e conta com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG/UFFS) e da Coordenação do PPGE/UFFS. A pesquisa sobre a percepção dos egressos trará inúmeras contribuições, sobretudo nesse momento que a CAPES está exigindo das instituições a elaboração de uma política de autoavaliação.

A sua contribuição é de suma importância para identificar os pontos positivos e as fragilidades. Os dados são confidenciais e serão utilizados de forma anônima, exclusivamente para os fins da pesquisa. Havendo dúvidas, por favor entre em contato com a pesquisadora responsável por meio do seguinte e-mail: mara.balsanello@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua contribuição.

QUESTIONÁRIO	
I- PERFIL	
1	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
2	Idade no ano da defesa da dissertação:(o participante irá selecionar a idade)
3	Cor/Raça: <input type="checkbox"/> preto(a) <input type="checkbox"/> pardo(a) <input type="checkbox"/> branco(a) <input type="checkbox"/> amarelo(a) <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> outro
4	Estado civil: <input type="checkbox"/> casado(a) <input type="checkbox"/> solteiro(a) <input type="checkbox"/> separado(a) <input type="checkbox"/> divorciado(a) <input type="checkbox"/> união estável <input type="checkbox"/> outro
5	Estado da residência atual:(o participante irá selecionar o estado)
6	Local da residência atualmente: <input type="checkbox"/> Cidade <input type="checkbox"/> Campo
7	Formação de Ensino Médio: <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Privada
8	Formação de Ensino Superior (Graduação): <input type="checkbox"/> Instituição pública (federal/estadual) <input type="checkbox"/> Instituição privada comunitária <input type="checkbox"/> Instituição privada confessional <input type="checkbox"/> Instituição privada particular
9	Programa de Pós-Graduação concluído na UFFS: <input type="checkbox"/> Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável <input type="checkbox"/> Ciência e Tecnologia de Alimentos <input type="checkbox"/> Ambiente e Tecnologias Sustentáveis <input type="checkbox"/> Ciência e Tecnologia Ambiental <input type="checkbox"/> Desenvolvimento e Políticas Públicas <input type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Estudos Linguísticos <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Interdisciplinar em Ciências Humanas <input type="checkbox"/> Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional <input type="checkbox"/> Mestrado Profissional em Educação <input type="checkbox"/> Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul
10	Ano de conclusão (defesa) no mestrado da UFFS: <input type="checkbox"/> 2014 <input type="checkbox"/> 2015 <input type="checkbox"/> 2016 <input type="checkbox"/> 2017 <input type="checkbox"/> 2018 <input type="checkbox"/> 2019
11	Período de tempo envolvido para a realização do curso de mestrado (matrícula à defesa): <input type="checkbox"/> Menos de 24 meses <input type="checkbox"/> 24 meses <input type="checkbox"/> 25 meses <input type="checkbox"/> 26 meses <input type="checkbox"/> 27 meses <input type="checkbox"/> 28 meses <input type="checkbox"/> 29 meses <input type="checkbox"/> 30 meses

12	<p>Razões que motivaram a escolha da UFFS para realizar o curso (pode assinalar mais de uma opção):</p> <p><input type="checkbox"/> Gratuidade da instituição pública</p> <p><input type="checkbox"/> Facilidade de deslocamento</p> <p><input type="checkbox"/> Interesse na formação acadêmica e científica especializada</p> <p><input type="checkbox"/> Necessidade/exigência do mundo/mercado de trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Possibilidade de progressão de carreira no setor público ou privado</p> <p><input type="checkbox"/> Outra</p>
13	<p>Informações sobre o curso que motivaram a sua inscrição no processo seletivo:</p> <p><input type="checkbox"/> Tomei conhecimento por meio dos (ex)professores e colegas</p> <p><input type="checkbox"/> Tomei conhecimento por meio do rádio, TV e jornais</p> <p><input type="checkbox"/> Tomei conhecimento por meio da internet (site institucional, mídias sociais etc)</p> <p><input type="checkbox"/> Outra</p>
14	<p>Durante o mestrado você recebeu bolsa de estudo?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
15	<p>Se você recebeu bolsa de estudo ela foi proveniente da:</p> <p><input type="checkbox"/> UFFS <input type="checkbox"/> CAPES <input type="checkbox"/> CNPq <input type="checkbox"/> FAPERGS</p> <p><input type="checkbox"/> FAPESC <input type="checkbox"/> FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA <input type="checkbox"/> Outra</p>
16	<p>Durante a realização do curso, você trabalhou, em média:</p> <p><input type="checkbox"/> Não trabalhou, podendo dedicar-se integralmente ao curso</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhou em regime parcial de até 10 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhou em regime parcial de até 20 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhou em regime parcial de até 30 horas semanais</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhou em regime integral</p>
17	<p>Atualmente a sua remuneração mensal bruta corresponde a:</p> <p><input type="checkbox"/> Sem remuneração mensal no momento <input type="checkbox"/> Até R\$ 1.000,00</p> <p><input type="checkbox"/> Entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 <input type="checkbox"/> Entre R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00</p> <p><input type="checkbox"/> Entre R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00 <input type="checkbox"/> Entre R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00</p> <p><input type="checkbox"/> Acima de R\$ 5.000,00</p>
18	<p>Atualmente a sua principal atividade profissional é:</p> <p><input type="checkbox"/> Estudante (doutorado ou outro curso)</p> <p><input type="checkbox"/> Proprietário(a) ou sócio de empresa (pequena, média ou grande)</p> <p><input type="checkbox"/> Agricultor(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado(a) em instituição privada</p> <p><input type="checkbox"/> Empregado(a)/servidor(a) em instituição pública</p> <p><input type="checkbox"/> Desempregado(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Outra: _____</p>
19	<p>Você ingressou num curso de doutorado após o mestrado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>

PARTE III – IMPORTÂNCIA E IMPACTO DO CURSO	
40	<p>Em relação à importância do curso na sua vida, você diria que:</p> <p><input type="checkbox"/> Não agregou nada</p> <p><input type="checkbox"/> Agregou pouco na formação e na carreira profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Agregou muito na formação e pouco na carreira profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Agregou pouco na formação e muito na carreira profissional</p> <p><input type="checkbox"/> Agregou muito na formação e na carreira profissional</p>
41	<p>Em relação à remuneração bruta mensal, você diria que o mestrado:</p> <p><input type="checkbox"/> Não alterou a remuneração mensal</p> <p><input type="checkbox"/> Incrementou entre R\$ 1,00 e R\$ 500,00 mensais</p> <p><input type="checkbox"/> Incrementou entre R\$ 501,00 e R\$ 1.000,00 mensais</p> <p><input type="checkbox"/> Incrementou entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.500,00 mensais</p> <p><input type="checkbox"/> Incrementou acima de R\$ 1.500,00 mensais</p>
42	<p>Em relação ao impacto social, você diria que a sociedade está se beneficiando, de alguma maneira, com o curso que você fez?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
43	<p>Em relação aos resultados de sua pesquisa para a sociedade você diria que (pode selecionar mais de uma alternativa):</p> <p><input type="checkbox"/> Não identifiquei contribuições e impactos para a sociedade</p> <p><input type="checkbox"/> Publiquei os resultados da pesquisa em eventos, periódicos e/ou livros</p> <p><input type="checkbox"/> Presto assessorias e consultorias especializadas</p> <p><input type="checkbox"/> Ministro palestras e cursos de treinamento</p> <p><input type="checkbox"/> Exerço cargos de liderança e gestão nas instituições (públicas ou privadas) onde trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Atuo junto às organizações sociais, comunitárias, movimentos sociais etc</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
44	<p>De acordo com a sua avaliação quais são os pontos fortes do curso que você realizou? (Opcional)</p>
45	<p>Na sua opinião, quais pontos fracos (fragilidades) do curso de pós-graduação que você frequentou? (Opcional)</p>
46	<p>Na sua opinião, quais são as principais mudanças e inovações que devem ser inseridas no curso para melhorar a sua qualidade? (Opcional)</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2020.