

PPGS
EDITAL 468/
2023

GEOMARA BALSANELLO
JOVILES VITÓRIO TREVISOL

AUTOAVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO:

A PERCEÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO



GEOMARA BALSANELLO
JOVILES VITÓRIO TREVISOL

AUTOAVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO:

A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO



B196a Balsanello, Geomara
Autoavaliação da pós-graduação: a percepção dos egressos
sobre o processo formativo. / Geomara Balsanello, Joviles Vítório
Trevisol. – Chapecó : UFFS, [2024].

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5019-115-3 (EPUB).

978-65-5019-116-0 (PDF).

1. Autoavaliação. 2. Universidades e faculdades - Pós-graduação.
3. Estudantes de pós-graduação. I. Trevisol, Joviles Vítório.
II. Título.

CDD: 378.1553

Ficha catalográfica elaborada pela
Divisão de Bibliotecas – UFFS
Vanusa Maciel
CRB - 14/1478

Dedicamos este livro à UFFS e aos egressos
dos PPG da UFFS.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 AS ORIGENS E A ORGANIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	17
1.1 AS ORIGENS DA PÓS-GRADUAÇÃO	18
1.2 OS PRIMEIROS MARCOS REGULATÓRIOS DA PG	26
1.2.1 O Parecer 977/CFE/65	29
1.2.2 A Reforma Universitária de 1968.....	34
1.2.3 O Parecer CFE 77/69	36
1.2.4 Decreto n. 73.411/74	36
1.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E APRIMORAMENTOS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	38
1.3.1 I PNPGE (1975-1979)	40
1.3.2 II PNPGE (1982-1985).....	42
1.3.3 III PNPGE (1986-1989).....	43
1.3.4 IV PNPGE (1990-2004).....	44
1.3.5 V PNPGE (2005-2010).....	45
1.3.6 VI PNPGE (2011-2020).....	46

2	A AUTOAVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	51
2.1	CONCEITUAÇÃO	51
2.2	OS EGRESSOS E A AUTOAVALIAÇÃO	57
3	A PÓS-GRADUAÇÃO DA UFFS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EXPANSÃO	61
3.1	A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	62
3.2	A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFFS	68
3.2.1	As ações afirmativas na pós-graduação	84
3.2.2	A avaliação da pós-graduação da UFFS pela Capes	85
4	A PÓS-GRADUAÇÃO DA UFFS SOB A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS	89
4.1	PERFIL	89
4.1.1	Sexo	90
4.1.2	Idade	91
4.1.3	Identidade étnico-racial	94
4.1.4	Estado civil	97
4.1.5	Residência	98
4.1.6	Formação	101
4.1.7	Trabalho	105
4.1.8	Remuneração	108
4.2	A TRAJETÓRIA FORMATIVA	110
4.2.1	Opção pela UFFS	111
4.2.2	Tempo de titulação	113
4.2.3	Apoio institucional: bolsas de estudo	116
4.2.4	Importância do curso	118
4.2.5	Ingresso em cursos de doutorado	121

4.3 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	122
4.3.1 O Curso	122
4.3.1.1 Matriz curricular	124
4.3.1.2 Componentes curriculares	125
4.3.2 Corpo docente	129
4.3.3 Relação orientador(a)/orientando(a).....	131
4.3.4 Coordenação do Curso	132
4.3.5 Secretaria do Programa.....	134
4.3.6 Servidores técnico-administrativos em Educação	136
4.3.7 Infraestrutura	137
4.3.8 Comunicação e apoio à aprendizagem	140
4.3.9 Participação do corpo discente	145
4.4 INSERÇÃO E IMPACTOS NA SOCIEDADE	148
4.4.1 Inserção	148
4.4.2 Impacto.....	150
4.5 INTERNACIONALIZAÇÃO	153
4.6 INOVAÇÃO	154
4.7 POTENCIALIDADES, FRAGILIDADES E PROPOSIÇÕES.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS.....	169

APRESENTAÇÃO

[...] A pós-graduação constitui-se num instrumento fundamental de modernização do ensino superior no país, alterando profundamente a sua fisionomia e forma de ser. Através dela, instalou-se uma competência acadêmica por todo o país e, na sua esteira, ocorreu também o processo de institucionalização da pesquisa [...].

(Carlos Benedito Martins)

A pós-graduação (PG) brasileira tem crescido desde a aprovação do Parecer n. 977/CFE/1965. Naquele ano, o Brasil ofertava 38 cursos, sendo 27 mestrados e 11 doutorados (Balbachevsky, 2005). Em março de 2024, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) oferecia 7.274 cursos (4.581 mestrados e 2.693 doutorados), distribuídos em 4.659 programas de pós-graduação (PPG). Em 1973, a título de ilustração, o país contava com cerca de 13.500 estudantes de PG. Em 2019, eram 292.766 estudantes (Balbachevsky, 2005; Capes, 2021). A expansão da PG fica mais evidente quando tomarmos como referência os últimos 20 anos. O número de cursos de mestrado e doutorado saltou de 2.119 em 1999 para 6.924, em 2019, uma taxa anual de crescimento de 14,5%. O quantitativo de matrículas, por conseguinte, também cresceu consideravelmente. No período entre 1999 e 2019, o crescimento foi de 243,3% (12,1% ao ano). As matrículas passaram de 85.276 em 1999 para 292.766 em 2019 (Capes, 2021).

As diferentes políticas de expansão impulsionaram também o processo de interiorização. A PG foi, ainda que lentamente, rumando para o interior do país. Em 1975, mais da metade dos estados brasileiros não ofertava cursos de PG. Na época, o estado de São Paulo ofertava 177 dos 456 cursos existentes. Na região Norte, havia, em 1975, apenas um único curso em funcionamento, sediado no estado do Amazonas. Em 2020, todos os estados ofertavam cursos de PG (Brasil, 2020). De acordo com os dados do Geocapes (Capes, 2020), em 2004, 64,3% das matrículas estavam concentradas na região Sudeste, contra 2% na região Norte. Em 2019, o Sudeste respondia por 47,9%, e a região Norte, por 5,3%. De acordo com dados extraídos do Geocapes (Capes, 2021), em 2004, 73,1% dos PPG (1.329) estavam sediados nas capitais dos estados e no Distrito Federal. Em 2019, esse percentual caiu para 53,5%. Do total de municípios no país em 2019 (5.570), 306 ofertavam PPG (Capes, 2021).

A interiorização da PG está estreitamente relacionada a um conjunto amplo de políticas estabelecidas pelos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2020 e PNE 2014-2024) e de Pós-Graduação (IV PNPG 1990-2004, V PNPG 2005-2010 e VI PNPG 2011-2020). A partir dos referidos planos, o governo federal implementou uma série de políticas de expansão da educação superior, cabendo destaque para o Programa Expandir, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o programa de criação de novas universidades federais. O REUNI, em particular, introduziu um vigoroso programa de criação de novas universidades públicas federais, de abertura e interiorização de novos *campi*, de ampliação de vagas dos cursos já existentes, de criação de novos cursos, de contratação de docentes e de servidores técnico-administrativos, etc. (Brasil, 2007; MEC, 2010). Entre 2007 e 2017, primeira década de existência do REUNI, foram criadas 14 novas universidades federais e mais de 100 novos *campi*. O número de municípios atendidos pelas universidades federais passou de 114 em 2007 para mais de 237 em 2017. Em 2003, a título de ilustração, 15 universidades federais estavam sediadas em municípios do interior (34% de um total de 44 instituições); em 2019, das 63 universidades federais existentes, 32 estavam sediadas em municípios do interior (50,7%) (MEC/INEP, 2003; INEP, 2019). Como destacam Vicente, Dias e Sano (2018, p. 19), o REUNI deslocou as “[...] IFES do eixo econômico e social de maior poder aquisitivo para

aquelas regiões e localidades com grande densidade populacional e com baixa cobertura da rede pública de ensino superior”.

As dinâmicas da expansão e da interiorização da PG descritas motivaram a realização do estudo que deu origem a este livro. Trata-se de uma pesquisa sobre a trajetória da PG na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A análise das dinâmicas de desenvolvimento da PG dessa IES pública federal, localizada no interior dos três estados da região Sul do Brasil, ajuda a compreender os principais avanços, as fragilidades e os desafios que perpassam as políticas de expansão e de interiorização da PG brasileira. Por se tratar de uma IES nova, criada em 2009, a implantação da PG na UFFS coincidiu integralmente com o período de vigência do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). Entre 2011 e 2020, a UFFS implantou 17 cursos de PG, sendo 16 mestrados e 1 doutorado. Em 2012, a instituição contava com apenas 13 estudantes de mestrado. Em 2020, eram 527, um crescimento aproximado de 3.953,8%.

A análise dos dados referentes à expansão da PG na UFFS foi complementada por meio de um estudo de autoavaliação realizado com os egressos da PG da UFFS no período entre 2014 (ano em que ocorreu a defesa da primeira dissertação) e dezembro de 2019. Os estudos dessa natureza oferecem elementos para avaliar a qualidade do processo formativo, a importância dos cursos na trajetória pessoal e profissional dos egressos, a inserção dos titulados no mundo do trabalho e, por fim, as potencialidades, as fragilidades e os aprimoramentos que a instituição e os cursos precisam implementar por meio do planejamento estratégico. Os egressos lançam luzes sobre um conjunto amplo de aspectos que normalmente são ignorados ou passam despercebidos pela avaliação externa realizada pela Capes.

Tendo isso presente, este livro apresenta um estudo de autoavaliação, cujos propósitos foram (i) identificar as principais características do perfil dos egressos da pós-graduação; (ii) conhecer a percepção dos concluintes acerca da qualidade dos PPG da UFFS; (iii) analisar as principais potencialidades e fragilidades dos cursos; (iv) contribuir, de alguma forma, com os processos institucionais de autoavaliação e de planejamento estratégico da PG da UFFS.

A pesquisa foi desenvolvida entre agosto de 2019 e julho de 2021, por meio de três procedimentos de coleta e análise dos dados: (i) análise das políticas nacionais de pós-graduação, assim como das diretrizes institucionais definidas pela UFFS no período entre 2010 e 2020; (ii) sistematização dos dados referentes à expansão da PG na UFFS (realizado

a partir do Geocapes, da Plataforma Sucupira e das bases de dados da UFFS); (iii) realização de um estudo (*survey*) com os egressos da PG da UFFS no período entre 2014 (ano em que ocorreu a defesa da primeira dissertação) e dezembro de 2019. Por meio desses três procedimentos metodológicos, procuramos ampliar a base de dados e informações, e potencializar tanto as análises qualitativas quanto as quantitativas sobre o tema. O estudo com os egressos foi realizado com o propósito de complementar a pesquisa documental e a análise dos indicadores da pós-graduação e, além disso, aportar elementos para a (re)elaboração do planejamento institucional e das políticas de autoavaliação da PG.

O estudo com os egressos foi realizado por meio de um questionário estruturado em três partes. A primeira parte contemplou perguntas relativas ao perfil dos egressos: sexo, idade, cor/raça, estado civil, residência, renda, etc. As perguntas da segunda parte indagaram os egressos sobre a qualidade e a infraestrutura dos cursos frequentados. Na terceira parte, foram inseridas questões sobre a relevância e os impactos dos cursos de PG na sociedade e na trajetória profissional dos egressos.

O questionário foi disponibilizado de forma *on-line* aos participantes da pesquisa por meio de um *software* desenvolvido para tal fim. Optou-se pelo desenvolvimento de um *software* específico e customizado, capaz de gerar dados de forma compatível para a exportação para o *Statistical Product and Service Solutions (SPSS)*. Todas as etapas da pesquisa foram conduzidas em estrita observância aos princípios que orientam a ética em pesquisa, nos termos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (Protocolo n. 30757620.9.0000.5564).

Até dezembro de 2019, 564 estudantes haviam concluído seus cursos de PG na UFFS. Desse total, 341 egressos (60,5% do total) aceitaram fazer parte da pesquisa e responderam ao questionário.

Quadro 1 – Egressos que participaram da pesquisa, por programa de pós-graduação

Programa de Pós-Graduação	Total de egressos	Total de respostas	% respostas
PPG em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis	31	16	51,6%
PPG em Desenvolvimento e Políticas Públicas	44	26	59,1%
PPG em Educação	96	74	77,1%
PPG em Estudos Linguísticos	85	50	58,8%
PPG em História	29	22	75,9%
PPG Profissional em Matemática em Rede Nacional	19	11	57,9%
PPG em Ciência e Tecnologia Ambiental	68	31	45,6%
PPG Profissional em Educação	57	36	63,2%
PPG Interdisciplinar em Ciências Humanas	42	28	66,7%
PPG em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável	63	32	50,8%
PPG em Ciência e Tecnologia de Alimentos	20	8	40,0%
PPG em Saúde, Bem-Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul	10	7	70,0%
Total	564	341	60,5%

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

As questões fechadas do questionário foram analisadas por meio dos métodos e técnicas da pesquisa quantitativa, mediante o uso do programa *Statistical Product and Service Solutions (SPSS)*. A análise de conteúdo foi a técnica empregada para o tratamento das questões abertas. As respostas dos egressos foram agrupadas de acordo com as categorias de

análise previamente definidas, a saber: (i) potencialidades, (ii) fragilidades, (iii) proposições/sugestões.

O conjunto das análises deu origem a uma dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFS) em 2021. A referida dissertação serviu de base para a elaboração do presente livro, organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo contextualiza o surgimento da pós-graduação e destaca os principais marcos regulatórios e políticas de expansão, de financiamento e de avaliação que foram implementados ao longo das décadas. Procura, deste modo, compreender as características e especificidades do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O segundo capítulo apresenta os aspectos conceituais relacionados à autoavaliação, bem como sua relevância e operacionalização no âmbito dos PPG. Também aborda o papel da avaliação e do acompanhamento dos egressos em um processo autoavaliativo.

O terceiro capítulo analisa a trajetória de uma década da pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal da Fronteira Sul. A análise das dinâmicas de desenvolvimento da PG na UFS ajuda a compreender os principais avanços, as fragilidades e os desafios que perpassam as políticas de expansão e de interiorização da PG brasileira. A década analisada (2010-2020) coincide com o período de vigência do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020).

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com os egressos da PG da UFS. Por meio desse público, é possível compreender, entre outros aspectos, os impactos das políticas de interiorização e aportar elementos para a (re)elaboração do planejamento institucional e das políticas de autoavaliação da PG. Nesse capítulo, são analisadas as percepções dos egressos em relação a (i) qualidade dos cursos frequentados, (ii) importância da formação acadêmica obtida, (iii) impactos do curso na trajetória profissional, (iv) pontos fortes e fragilidades dos cursos realizados.

1

AS ORIGENS E A ORGANIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

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)

Nos últimos anos tem sido recorrente a afirmação que a pós-graduação (PG) brasileira atingiu elevados padrões de qualidade acadêmica e de organização. De acordo com essas análises – feitas tanto por gestores e especialistas em avaliação de políticas públicas de pós-graduação, ciência e tecnologia quanto por instituições de fomento –, os resultados alcançados ao longo das décadas oferecem uma sólida base de evidências para sustentar que a PG se consolidou como o nível de formação mais exitoso do sistema educacional brasileiro e um dos sistemas mais sofisticados e complexos do mundo (Balbachevsky, 2005; Barreto; Domingues; Borges, 2014; Capes, 2018; Castro, 1999; Martins, 2018; Saviani, 2003).

A comunidade científica internacional também tem reconhecido a qualidade da PG e da pesquisa brasileira, decorrente, entre outros aspectos, da posição que o Brasil vem ocupando no *ranking* da produção científica internacional (entre a 13ª e a 15ª posições) (Capes, 2020d).

As análises têm sustentado que as políticas de PG implementadas no Brasil desde 1965 deram origem a um modelo *sui generis* de organização, de avaliação e de financiamento. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro é, neste sentido, distinto, específico e único em termos internacionais. A despeito de ter sido inspirado na tradição acadêmica norte-americana, o SNPG assumiu contornos próprios ao longo das décadas. Atualmente, o desenho institucional do sistema brasileiro pouco se parece com o modelo que outrora lhe serviu de inspiração.

O SNPG – tal como o conhecemos hoje – resulta de um conjunto amplo de transformações e de aprimoramentos implementados ao longo das décadas. As características e as especificidades precisam ser, neste sentido, compreendidas a partir dos contextos políticos, econômicos e institucionais a partir dos quais emergiram. A historicidade oferece materialidade empírica e uma valiosa contribuição para uma compreensão sistêmica do desenvolvimento da PG brasileira.

1.1 AS ORIGENS DA PÓS-GRADUAÇÃO

O caráter tardio da universidade tardou, por conseguinte, a organização da PG e da pesquisa no país. Como destaca Luiz Antônio Cunha (2007), a instituição universitária no Brasil é “temporã”, ou seja, ela surgiu fora do tempo apropriado. A inexistência das instituições universitárias comprometeu a institucionalização da pesquisa e da formação de pesquisadores no país. Até as primeiras décadas do século XX, a educação superior ficou restrita aos institutos isolados, com características marcadamente profissionalizantes e tutelados pelo Estado (Freitag, 1980; Sampaio, 2000). As escolas superiores criadas a partir das primeiras décadas do século XIX priorizavam a formação profissional¹.

1 De acordo com a pesquisa preliminar que realizamos, no século XIX foram criadas as seguintes escolas de educação superior no país: no Rio de Janeiro foram implantadas a Faculdade de Medicina (1808), a Escola de Engenharia (1810), a Escola de Belas-Artes (1816), a Escola de Música (1848), a Escola de Odontologia (1856) e a Escola Politécnica (1874); na Bahia, a Faculdade de Medicina (1808), a Escola de Agronomia (1877), a Escola de Belas-Artes (1877), a Faculdade de Direito (1891) e a Escola Politécnica (1897); em São Paulo, a Faculdade de Direito (1827), a Escola Politécnica (1893), a Escola de Engenharia Mackenzie (1896) e a Faculdade

Neste contexto, a pesquisa ficou restrita a algumas poucas áreas como agricultura, biodiversidade, produção de vacinas e combate às doenças tropicais (Sampaio, 1991; Schwartzman, 1989). Os institutos de pesquisa, museus e observatórios implantados até 1930 funcionaram com uma série de limitações. A sobrevivência dependia da concessão financeira do Estado e dos resultados práticos produzidos. Até os anos 30 do século passado, a estrutura de pesquisa no país ficou restrita a algumas poucas instituições, cabendo destaque para o Museu Paraense Emilio Goeldi (criado na cidade de Belém em 1866), o Instituto Agrônomo de Campinas (criado em Campinas em 1887), o Instituto Vacino Gênico de São Paulo (criado na cidade de São Paulo em 1892, hoje Instituto Butantã) e o Instituto Soroterápico Federal (criado no Rio de Janeiro em 1900, hoje Fundação Oswaldo Cruz) (Martins, 2018; Schwartzman, 1989).

As discussões sobre o papel da ciência e da formação de pesquisadores para o desenvolvimento do país começaram a ganhar força a partir da criação das primeiras universidades² – sobretudo da Universidade de São Paulo em 1934 – e do surgimento das primeiras associações científicas e educacionais, como a Sociedade Brasileira de Ciências (criada em 1916), a Associação Brasileira de Educação (criada em 1924) e o Movimento Escola Nova (a partir de 1930). Como destaca Sampaio (1991, p. 8), esses movimentos “[...] colocaram em pauta um projeto de reformulação completa do sistema educacional brasileiro, desde o nível primário – o projeto da Escola Nova – até o superior, com o projeto da Universidade brasileira, que seria seu coroamento”. Neste contexto, a nascente universidade brasileira foi desafiada a promover a investigação científica, literária e artística do país e contribuir com o desenvolvimento nacional.

de Farmácia (1899); em Pernambuco, a Faculdade de Direito (antes em Olinda – 1827), a Escola de Engenharia (1895); em Minas Gerais, a Escola de Minas de Ouro Preto (1876) e a Faculdade de Direito de Belo Horizonte (1892); no Rio Grande do Sul, a Faculdade de Farmácia (1895), a Faculdade de Medicina (1895), a Escola de Engenharia (1896) e a Escola de Odontologia (1898). Além das escolas superiores, foram criadas outras instituições educacionais e centros científicos, cabendo destaque para a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto (em 1832), o Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (em 1837), a Escola de Farmácia em Ouro Preto (em 1839), o Museu Nacional (1818) e o Observatório Nacional (1827) (Chacon, 1974; Martins, 2009; Teixeira, 1989).

- 2 A primeira universidade foi criada em 1909 na cidade de Manaus, denominada Escola Universitária Livre de Manaus. Nos anos seguintes, surgiram a Universidade Livre de São Paulo (1911), a Universidade do Paraná (1912), a Universidade do Rio de Janeiro (1920, atual UFRJ), a Universidade de Minas Gerais (1927, atual UFMG), a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935).

O processo de criação das primeiras universidades demandou mudanças substanciais nos marcos regulatórios da educação superior. No início dos anos 30, mais precisamente no dia 11 de abril de 1931, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, emitiu três decretos regulamentando a organização da educação superior³. A despeito da relevância de cada um dele, os Decretos n. 19.851/31 e n. 19.852/31 foram particularmente importantes para o sistema universitário por, respectivamente, criar o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras e disciplinar a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (hoje UFRJ).

A pesquisa e a pós-graduação foram mencionadas em vários artigos. A pesquisa foi reconhecida como um dos fins do sistema universitário. O artigo 1º do Decreto n. 19.851/31 estabeleceu que “o ensino universitario tem como finalidade [...] estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos [...]” (Brasil, 1931). A pós-graduação recebeu um tratamento mais amplo⁴, razão pela qual Newton Sucupira afirmou, em 1980 (p. 5), que “[...] Francisco Campos pode ser considerado pioneiro da pós-graduação *stricto sensu*” no Brasil. O Estatuto das Universidades Brasileiras abordou a pós-graduação no Título X do artigo 90, referente aos “Diplomas e Dignidades Universitárias”. De acordo com esse artigo, as IES ficaram autorizadas a conceder diplomas de doutorado aos candidatos que defendessem uma tese de sua autoria. Nos termos dos § 1º e 2º do referido artigo, “a these [...] deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica” (§ 1º, artigo 90, Brasil, 1931) e deve ser defendida perante “[...] uma comissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da matéria” (§ 2º, artigo 90, Brasil, 1931).

Como destaca Sucupira (1980), o Estatuto não criou os primeiros doutorados no Brasil. A prática da concessão de títulos de doutorado já existia no interior das IES brasileiras. O Decreto n. 19.851/31 introduziu – pela primeira vez na legislação educacional – o conceito de “curso”

3 O Decreto n. 19.850 criou, pela primeira vez no país, o Conselho Nacional de Educação (CNE). O segundo Decreto (n. 19.851) dispôs sobre a organização do ensino superior e estabeleceu o chamado Estatuto das Universidades Brasileiras. Por fim, o Decreto n. 19.852 disciplinou a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) (Sucupira, 1980; Romanelli, 1978; Favero, 2000).

4 Convém salientar que o termo *pós-graduação* não foi empregado nos Decretos de Francisco Campos. A legislação educacional brasileira usou o termo pela primeira vez em 1946, no decreto que aprovou o Estatuto da Universidade de Brasil (Decreto n. 21.231/46).

de doutorado. Por meio deste conceito, o Decreto incorporou – e deu forma no Brasil – a concepção europeia, sobretudo a francesa, de pós-graduação. De acordo com a tradição acadêmica francesa da época, as instituições e os docentes – designados entre os professores catedráticos – tinham ampla autonomia e liberdade para definir os percursos formativos dos candidatos ao doutorado (Sucupira, 1980). A organização dos currículos ficava, em geral, a critério da congregação dos docentes. A formação pós-graduada previa apenas um nível de formação (o doutorado), cujo grau acadêmico era facultado aos candidatos aprovados no exame de defesa de tese. Esse fato permite compreender por que os Decretos não mencionaram os cursos de mestrado e as exigências para a concessão de diplomas para os candidatos concluintes. O grau acadêmico de mestrado não existia na organização acadêmica brasileira da época⁵.

Além do mestrado, os decretos também não usaram os termos *pós-graduação* ou *programa de pós-graduação*⁶. Os doutorados da época, em geral, não exigiam a realização de disciplinas com créditos, tampouco a participação em seminários. Os docentes ministravam os cursos magistrais e os estudantes desenvolviam as suas teses, integral ou parcialmente fora da universidade. Era muito comum o candidato desenvolver a tese sozinho, mediante a orientação de um professor catedrático da área à qual o trabalho se referia. Tendo em vista a influência europeia, o orientador se limitava ao papel de examinador e de presidente das bancas de defesa. Esperavam-se maturidade e autonomia intelectual dos candidatos (Saviani, 2003). Os graus eram concedidos mediante a apresentação do trabalho final, em geral no formato de tese. O doutorado era um título acadêmico que, em geral, não despertava grande interesse. Ele não era prerrogativa para o exercício da carreira docente. Os decretos de Francisco Campos também não estabeleceram o título de doutorado como

5 A Universidade de São Paulo foi a primeira universidade brasileira a disciplinar a carreira de professor, exigindo o doutorado como condição para o exame de livre-docência (Sucupira, 1980). A primeira legislação nacional a estabelecer a titulação acadêmica como critério para o ingresso e a promoção na carreira do magistério superior foi aprovada em 1968: a Lei 5.540/68, também conhecida como Reforma Universitária de 1968. O artigo 36 instituiu que as IES, em conjunto com a Capes e o CNPq, deveriam estabelecer os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente (Brasil, 1968; Martins, 2018).

6 De acordo com Newton Sucupira (1980), o primeiro documento legal no Brasil a empregar o termo *pós-graduação* foi o Decreto n. 21.231, de 18 de junho de 1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil (hoje UFRJ).

exigência para o acesso à carreira do magistério superior. Como destaca Sucupira (1980, p. 04),

[...] faltou à Francisco Campos uma estruturação da carreira docente na qual o diploma de doutor representasse papel privilegiado para ingresso na carreira ou para ascensão aos seus níveis superiores [...] A rigor não se poderia falar de uma carreira do magistério na legislação de Francisco Campos.

Cabe destacar, por fim, que os decretos não estabeleceram instâncias externas de acreditação e de avaliação dos cursos de doutorado. O Decreto n. 19.850/31 não conferiu ao Conselho Federal de Educação a atribuição de credenciar e avaliar os cursos de doutorado. As IES continuaram tendo autonomia para a criação e a regulamentação dos seus cursos de pós-graduação. No exercício de sua autonomia, diversas instituições criaram os seus cursos de doutorado, cabendo destaque para a Universidade do Rio de Janeiro (hoje UFRJ⁷), a Universidade de São Paulo (USP⁸) e a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ESPSP⁹).

A autonomia, no entanto, não desencadeou um vigoroso processo de expansão. A PG ficou dependente da iniciativa e da infraestrutura física e humana de cada instituição. A inexistência da pesquisa nas IES e a ausência de professores com experiência limitaram drasticamente a abertura de cursos de mestrado e doutorado. De acordo com os dados

7 Os primeiros cursos de doutorado da Universidade do Rio de Janeiro foram criados pelo Decreto n. 19.852/31. Além de redefinir a organização da universidade, o decreto criou e definiu a organização acadêmica dos cursos regulares de doutorado nas áreas do direito e das ciências exatas e naturais (Sucupira, 1980).

8 A Universidade de São Paulo foi criada três anos após a publicação dos decretos de Francisco Campos. Ela foi a primeira IES a concretizar a concepção idealizada por Francisco Campos acerca da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A USP implantou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Um dos primeiros cursos doutorados em Filosofia do país – se não o primeiro – foi criado por essa faculdade. O curso foi estruturado a partir do modelo das universidades europeias. O doutorado em Filosofia da USP passou a ser referência para a maioria das IES brasileiras (Sucupira, 1980).

9 A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ESPSP) foi criada em 1933. Em 1939 ela foi incorporada à Universidade de São Paulo (USP) como instituição complementar autônoma (Fávero, 2000). No exercício de sua autonomia, a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo criou, em 1941, o primeiro curso de pós-graduação em Ciências Sociais do Brasil (Saviani, 2020). Nesse curso, a propósito, o sociólogo Florestan Fernandes obteve a sua tese no final dos anos 40, com uma pesquisa sobre a organização social dos Tupinambá.

de Balbachevsky (2005) e da Capes (2020, 2021b), entre 1931 e 1965 – ano da aprovação do primeiro marco regulatório da PG –, foram criados apenas 38 cursos de PG no Brasil, sendo 27 mestrados e 11 doutorados, a maioria sediada nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Até 1965 a PG brasileira se manteve como uma atividade artesanal e bastante heterogênea, desenvolvida por pequenos grupos de professores e estudantes.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, a despeito de ter introduzido mudanças importantes na educação superior e impulsionado a criação de novas IES e cursos superiores, não desencadeou políticas consistentes nas áreas da pesquisa e da pós-graduação. A quase totalidades das IES criadas a partir do Decreto n. 19.851/31 priorizou a oferta de cursos de graduação. A pesquisa continuou restrita aos institutos de pesquisa e às poucas universidades existentes. Após duas décadas de vigência do Estatuto das Universidades Brasileiras, o Brasil contava, em 1950, com oito universidades, sendo sete públicas (federais e estaduais) e uma confessional¹⁰. A expansão da educação superior foi capitaneada pelas faculdades isoladas. O quadro 2, elaborado por Sampaio (1991), evidencia o crescimento do número de estabelecimentos de ensino superior na primeira metade do século XX.

Quadro 2 – Crescimento das instituições de ensino superior no Brasil (1900-1968)

Período	Total de Escolas de Ensino Superior
Até 1900	24
1900-1910	13
1910-1920	34
1920-1930	86
1930-1945	95
1945-1960	223
1960-1968	375

Fonte: Sampaio (1991).

10 A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) foi a primeira universidade confessional brasileira. Ela foi fundada em 1941 e reconhecida oficialmente em 1946 (Decreto 8.681/46).

A frágil presença da pesquisa e da pós-graduação na educação superior voltou a estar na pauta de discussões no final dos anos 40. A embrionária comunidade científica brasileira – estimada, à época, em uma centena de pessoas – promoveu importantes debates sobre a necessidade da formulação de políticas públicas estratégicas para a ciência e a formação de novos pesquisadores. No centro das discussões estava uma proposta antiga, defendida pela Acadêmica Brasileira de Ciências desde a sua criação em 1916. Havia consenso entre os cientistas brasileiros de que o protagonismo do Estado era condição *sine qua non* para o desenvolvimento científico. A criação de agências nacionais de fomento era imprescindível para a estruturação da pesquisa e da PG em universidades, institutos de pesquisa, observatórios e demais instituições.

O pleito da comunidade científica brasileira tinha a seu favor alguns fatores. No plano internacional estava em curso o processo de criação das primeiras agências nacionais de pesquisa, cabendo destaque para as iniciativas da França e dos Estados Unidos¹¹. A II Guerra Mundial consolidou a pesquisa como uma dimensão estratégica para o conjunto das nações. O uso da bomba atômica em 1945 firmou o conhecimento e a tecnologia como dimensões centrais da geopolítica internacional. A demanda por investimentos em ciência e tecnologia também era crescente no Brasil. O Brasil estava passando por profundas transformações econômicas, políticas e demográficas. O processo de industrialização vinha demandando novas tecnologias, assim como formação cada vez especializada dos trabalhadores. A formação da classe média urbana, sobretudo os setores ligados à prestação de serviços, também exigia permanente profissionalização. A chegada de imigrantes europeus e japoneses ampliou a demanda pela oferta de cursos (superiores e técnicos) com densa formação científica, especialmente em áreas como farmácia, medicina, engenharia mecânica e civil, agronomia (Sampaio, 1991).

O projeto de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) foi finalizado e enviado ao então presidente Eurico Gaspar Dutra em 1946, logo após o término da II Guerra Mundial. Devido a várias razões, a lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP) foi promulgada alguns anos depois, em janeiro de 1951. Em seu artigo 1º, a

11 A França e os Estados Unidos foram alguns dos países que implantaram as suas agências de pesquisa no contexto da II Guerra Mundial. A França criou o *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) em 1939. Em 1950, os Estados Unidos criaram o *National Science Foundation* (NSF).

Lei n. 1.310/51 estabeleceu que o CNP teria “[...] por finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (Brasil, 1951). Além das razões mencionadas, a decisão de criar o CNP decorreu de um importante consenso construído entre as lideranças da comunidade científica e o governo federal. Os atores partilhavam do entendimento de que a pós-graduação era imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa. Era fundamental, neste sentido, criar uma segunda agência nacional responsável pela formulação de políticas e pelo financiamento dos cursos de mestrado e doutorado¹².

Esse entendimento levou à criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (hoje Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes). A agência foi criada em 1951 – alguns meses após o CNP –, com o propósito de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (Brasil, 1951a, inciso I, artigo 2º). As atividades foram iniciadas em 1952, tendo como prioridade a análise dos pedidos de bolsas. No ano seguinte, além da concessão de bolsas de estudo, a agência passou a apoiar a contratação de professores estrangeiros, eventos científicos, intercâmbios e cooperações entre as instituições. Em 1954, a título de ilustração, a agência concedeu 194 bolsas. Também foram implantados o Programa Universitário (PgU) e o Programa de Quadros Técnicos e Científicos (PQTC). O programa destinado às instituições de educação superior (o Programa Universitário) logo se tornou a principal linha de ação da Capes (Capes, 2021d).

A Capes e o CNPq foram consolidadas ao longo das décadas. Iniciaram as atividades com uma estrutura mínima de pessoal e com limitados recursos orçamentários. A despeito dessas limitações iniciais, as agências passaram a ser referência para a comunidade científica e para as instituições de ensino e de pesquisa no país. Ao longo dos anos, introduziram mudanças qualitativas no regime de financiamento da pesquisa e da pós-graduação, sendo fundamentais para a institucionalização dessas áreas no interior das IES. Além de estímulo para os pesquisadores e para

12 Em 1974, a Lei n. 6.129/74 atribuiu um novo nome para Conselho Nacional de Pesquisas: “Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico”. Além disso, alterou a personalidade jurídica da agência, que passou a ser uma fundação de direito privado.

as instituições, a existência da Capes e do CNPq estimulou a criação de outras agências de fomento, institutos, centros, laboratórios e grupos de pesquisa¹³. O crescimento do número de pesquisadores é um indicador relevante do papel das agências ao longo das décadas. Estima-se que em 1951 houvesse aproximadamente uma centena de pesquisadores. Em 2021, de acordo com os dados disponíveis na Plataforma Sucupira (Capes, 2021c), o Brasil contava com 107.189 docentes (permanentes, colaboradores e visitantes) vinculados a programas de pós-graduação no país.

1.2 OS PRIMEIROS MARCOS REGULATÓRIOS DA PG

Como destacado anteriormente, até a criação da Capes e do CNPq o ensino superior brasileiro se limitou à oferta de cursos de graduação de caráter eminentemente profissional (Sucupira, 1980). Até a década de 1950 a grande maioria das instituições tratava a pesquisa e a pós-graduação como atividades secundárias. A oferta dos cursos de PG estava restrita a algumas cidades localizadas na região Sudeste do país. A inexpressiva presença dessas atividades no cotidiano das IES contribuiu para a postergação (adiamento) dos primeiros marcos regulatórios referentes à organização acadêmica, ao regime de oferta e à avaliação dos cursos de PG.

A Constituição Federal de 1946, por exemplo, não fez qualquer referência à pós-graduação e à pesquisa. Ela limitou-se a um único parágrafo: “[...] a lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (Brasil, 1946a, § Único, artigo 174). A regulamentação das matérias relacionadas à área da educação básica e superior foi remetida para o que veio a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Educação Nacional (LDBEN). Com base no artigo 5º da CF de 1946 (inciso XV, letra d) – que estabelece ser prerrogativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional –, o governo federal enviou ao Congresso Nacional a Mensagem Presidencial n. 605/48 e o projeto de lei destinado a fixar as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira LDBEN do país foi

13 Entre as tantas instituições de pesquisa criadas a partir da criação da Capes e do CNPq, cabe destacar a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 1962; a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), em 1967; o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT/FINEP), em 1971; o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), em 1985.

aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal em 1961 (Lei n. 4.024/61), após treze anos de debates e inúmeros substitutivos.

A LDBEN/61 foi a primeira lei geral do ensino a reconhecer as especificidades dos cursos de pós-graduação. A despeito disso, a Lei n. 4.024/61 se limitou a apresentar uma breve definição da modalidade. A letra “b” do artigo 69 definiu a PG como um grau específico de formação acadêmica, facultada aos “[...] candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (Brasil, 1961).

A brevidade e a superficialidade conferida ao tema refletiram, entre outros aspectos, a falta de clareza quanto à natureza, o papel e o alcance da PG nas universidades. O conceito de *pós-graduação* sofreu diversas modificações ao longo do processo de tramitação do projeto de lei. Como destaca Sucupira (1980, p. 13), os diferentes substitutivos apresentados durante a tramitação da matéria revelam “ideais inadequadas e imprecisas” e uma certa confusão quanto ao papel da pós-graduação nas IES. O artigo 70, por fim, remeteu a regulamentação da pós-graduação (organização, currículo mínimo e duração dos cursos) para o Conselho Federal de Educação (Brasil, 1961).

A regulamentação tornou-se necessária em virtude de vários fatores. O crescimento do número de IES e a modernização das universidades brasileiras estavam criando, ainda que de forma lenta, o interesse e as condições para a expansão da PG. No início dos anos 1960 existiam no Brasil 25 universidades e aproximadamente 200 mil matrículas de graduação (MEC/INEP, 2006). De acordo com Sampaio (1991), entre 1960 e 1968 foram criadas 375 novas IES no Brasil, entre as quais várias universidades públicas, como a Universidade de Brasília (criada em 1961) e a Universidade de Campinas (criada em 1966)¹⁴. O Brasil possuía 35 universidades em 1964, das quais a maioria era pertencente ao setor público.

Os projetos que deram origem à UnB e à Unicamp foram particularmente importantes, pois eles procuraram inserir a pesquisa e a pós-graduação como núcleos estruturantes das atividades acadêmicas. A

14 No início da década de 1960 foram criados os primeiros cursos de pós-graduação (próximos ao que chamamos de pós-graduação hoje). A Universidade Federal de Viçosa criou o seu primeiro curso em 1961. Além disso, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (na época a Universidade do Brasil), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ-USP). O Instituto de Química da Universidade do Rio de Janeiro deu origem, em 1963, ao primeiro curso de pós-graduação em Engenharia Química da UFRJ (referência para a formação da COPPE).

pesquisa e a pós-graduação – diferentemente do que era praticado pela grande maioria das IES na época – foram institucionalizadas como atividades prioritárias de atuação. A UnB, em particular, institucionalizou uma concepção pioneira: a pós-graduação foi concebida como uma atividade normal e permanente da estrutura vertical da universidade, constituída por cursos regulares e graus acadêmicos distintos. O projeto da UnB procurou integrar o ensino, a pesquisa e a extensão em níveis distintos de formação. O inciso I, letra “c” do artigo 9 da Lei de criação da Universidade de Brasília (Lei n. 3.998/61) registra que cabe aos Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e às Faculdades da UnB ofertar “[...] cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades” (Brasil, 1961a). Como destaca Newton Sucupira (1980), no início dos anos 1960 estava em curso no Brasil um importante processo de modernização da universidade brasileira. De acordo com ele:

A pós-graduação sob a forma de cursos de mestrado e doutorado é fenômeno recente no ensino superior brasileiro. Mas seu aparecimento no cenário de nossa educação superior não é o fruto de uma decisão intempestiva do Conselho Federal de Educação. É o resultado de um processo intimamente vinculado ao movimento de modernização da universidade brasileira, que teve seu início na década de 50 (Sucupira, 1980, p. 03).

A necessidade de regulamentação decorria também das políticas de indução e de fomento implementadas pela Capes. Por meio do fomento, a agência estimulava as IES a ofertarem cursos de pós-graduação. Além disso, em 1964 o governo federal publicou dois importantes decretos (Decretos n. 53.932/64 e 54.356/64) ampliando a estrutura e as competências da Capes, consolidando-a como agência destinada a fomentar a pós-graduação no âmbito das IES. Por fim, mas não menos importante, a pós-graduação vinha sendo demandada pela emergente indústria brasileira, especialmente pelas empresas de fabricação de automóveis instaladas em São Paulo.

No início dos anos 1960, as dinâmicas decorrentes dos processos de industrialização e de urbanização exigiam estreitos vínculos entre o sistema educacional e o desenvolvimento econômico do país. A industrialização passou a exigir trabalhadores com formação cada vez mais especializada (Alves; Oliveira, 2014; Martins, 2018). Nesse período, os fatores descritos ofereciam as condições institucionais para o crescimento da PG e estimulavam as IES a implementarem os seus primeiros cursos.

A expansão, no entanto, dependia da regulamentação do artigo 69 da LDBEN/61. A legislação brasileira sobre a pós-graduação era imprecisa, vaga e suscetível a interpretações discordantes. Nas palavras do conselheiro Newton Sucupira, expressas no Parecer 977/CFE/65 (Brasil, 1965, p. 1), “[...] faltava às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização”. Era necessário, portanto, conceituar os cursos de pós-graduação e estabelecer claramente as suas especificidades, distinguindo-os dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Essa lacuna normativa e doutrinária motivou o então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, a solicitar ao Conselho Federal de Educação (CFE) a regulamentação dos cursos de pós-graduação. De acordo com o Aviso Ministerial enviado ao CFE, a definição da natureza e dos objetivos da pós-graduação era fundamental para “[...] implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso país” e superar “[...] a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos” (*apud* Cury, 2005, p. 10).

Com base no artigo 70 da LDBEN/61 e no artigo 25 da Lei 4.881/65¹⁵, o Conselho Federal de Educação regulamentou a matéria por meio do Parecer 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965. O parecer foi elaborado pelo conselheiro Newton Sucupira, razão pela qual o documento também é conhecido como Parecer Sucupira.

1.2.1 O Parecer 977/CFE/65

O Parecer Sucupira estabeleceu as bases do sistema nacional de pós-graduação e definiu as diretrizes gerais para a institucionalização dos estudos pós-graduados no Brasil. Após quase seis décadas, ele continua sendo o principal marco regulatório e doutrinário da pós-graduação brasileira (Cury, 2005; Saviani, 2020). O documento procurou sanar as históricas lacunas presentes na legislação educacional, decorrentes de imprecisões, equívocos e falta de clareza quanto a natureza, fins, objetivos e estrutura da pós-graduação. De acordo com o parecer, a excessiva ênfase

15 A LDB/61 conferiu competência para o Conselho Federal de Educação regulamentar os cursos de pós-graduação. Além disso, no dia 06 de dezembro de 1965 foi publicada a Lei 4.881/65, estabelecendo o novo Estatuto do Magistério. O artigo 25 estabeleceu que o Conselho Federal de Educação tinha o prazo de até sessenta dias (a contar da data da publicação da lei, ocorrida em 06 de dezembro de 1965) para conceituar os cursos de pós-graduação e fixar as suas características.

no caráter profissional havia mantido a educação superior brasileira desconectada da ciência e alheia (negligente) à tarefa de formar professores universitários e cientistas de alto nível. Nas palavras do conselheiro Newton Sucupira no Parecer 977/65 (Brasil, 1965, p. 164-165, grifo nosso):

[...] permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras [...] *Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura.*

De acordo com o parecer, a educação superior brasileira não podia mais adiar os compromissos com a pesquisa e a pós-graduação. A implantação sistemática dos cursos de mestrado e doutorado era fundamental para (i) o desenvolvimento econômico nacional; (ii) a qualificação permanente dos professores universitários; (iii) a formação dos cientistas brasileiros; (iv) a inserção do país na comunidade científica internacional. O documento foi enfático quanto à necessidade de formar professores qualificados para o exercício do magistério superior. Segundo o parecer, a educação superior vinha expandindo “com professores improvisados” e sem “[...] mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados” (Brasil, 1965, p. 165). Por meio da pós-graduação, as universidades deveriam, naquele contexto, realizar ao menos três grandes tarefas de interesse nacional:

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 (Brasil, 1965, p. 165).

Com base no diagnóstico realizado sobre as lacunas presentes na legislação educacional, na educação superior, na pesquisa e na

pós-graduação brasileiras, o parecer apresenta as bases conceituais, a organização e as características básicas do que atualmente denominamos Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Nas palavras de Cury (2005, p. 18), o parecer é o “texto fundador da pós-graduação sistemática”; ele marca o início da institucionalização do estudos pós-graduados no Brasil.

Dada a complexidade do marco regulatório, apresentaremos a seguir seus aspectos estruturantes.

Quadro 3 – Principais dimensões normativas e regulatórias do Parecer 977/65

1- Adoção do modelo norte-americano de pós-graduação	<p>O parecer introduziu uma mudança qualitativa fundamental na forma de conceber e de organizar a pós-graduação. Ele promoveu uma inflexão e uma completa reorganização da “incipiente” pós-graduação brasileira. A concepção europeia foi substituída pelo modelo norte-americano. Segundo o parecer, a experiência norte-americana podia servir de inspiração e referência para o Brasil e para outros países em virtude de fatores e “méritos” como (i) a diversificação vertical de níveis de formação entre a graduação e a pós-graduação; (ii) a existência de dois níveis distintos, autônomos e complementares – porém não obrigatórios – de cursos (mestrado e doutorado); (iii) a flexibilidade da estrutura curricular (<i>major e minor</i>); (iv) a existência de créditos, sendo obrigatória a realização de certo número de cursos, a participação em seminários, a realização de trabalhos de pesquisa, a aprovação em diversos exames parciais e gerais, entre os quais os de língua estrangeira; (v) a existência de requisitos para a admissão dos candidatos; (vi) a existência de prazos, com detalhados planos de trabalho. De acordo com o parecer, a pós-graduação norte-americana proporciona “[...] treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica [...] Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa lhe que é essencial” (Brasil, 1965, p. 168).</p>
→	

2 – Definição das finalidades da graduação (formação básica) e da pós-graduação (formação especializada)

A distinção entre graduação e pós-graduação é bastante recente no Brasil. Os decretos de Francisco Campos, publicados em 1931, não estabeleceram qualquer separação entre esses dois níveis. De acordo com Newton Sucupira (1980), o termo “pós-graduação” foi empregado pela primeira vez em 1946 (Decreto n. 21.231/46). A distinção foi consagrada pela LDBEN/61. O artigo 69 consolidou o entendimento de que a graduação e a pós-graduação são níveis distintos e complementares da formação acadêmica. O artigo, no entanto, não foi claro quanto à natureza, aos fins de cada um. Ciente desse vazio normativo, o Parecer 977/65 adicionou novos conceitos e diretrizes na legislação educacional. O parecer introduziu e operacionalizou o conceito de “diversificação vertical” do processo formativo, ou seja, a pós-graduação foi concebida como um nível complementar destinado a oferecer formação científica e especializada. De acordo com o parecer, a diversificação e a ampliação vertical eram fundamentais para modernizar e qualificar a educação superior brasileira e “[...] proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (Brasil, 1965, p. 164). O desenvolvimento e a crescente especialização do conhecimento científico desafiam a universidade a ir além da formação de profissionais. Ela precisa ser “[...] um centro criador de ciência e de cultura”. Nos termos do parecer (Brasil, 1965, p. 164), “[...] a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica [...]”. A pesquisa passou a ser o objetivo precípua da pós-graduação. Por meio dela os cursos promovem tanto a formação de pesquisadores quanto a de professores para a educação superior.

→

<p>3 - Distinção entre pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i></p>	<p>Como destacado anteriormente, o artigo 69 da LDBEN/61 introduziu um importante dispositivo na legislação brasileira com o propósito de diferenciar as três principais modalidades de cursos ofertados na educação superior. A alínea “b” estabeleceu a pós-graduação como uma modalidade especial e distinta. Apesar disso, o artigo não foi suficientemente claro do ponto de vista conceitual, permitindo, deste modo, interpretações equivocadas sobre a natureza e os fins de cada modalidade. Era necessário, segundo o parecer, estabelecer uma “interpretação oficial” e um “conceito legal” da matéria. Tendo isso presente e com base em argumento doutrinários, o parecer formulou uma distinção entre pós-graduação <i>lato</i> e <i>stricto sensu</i>. Enquanto a primeira modalidade tem sentido eminentemente prático-profissional e não confere grau acadêmico (apenas certificado), a pós-graduação <i>stricto sensu</i> é de natureza acadêmica e de pesquisa. Ela é um “[...] sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural e profissional, de alto nível, parte integrante e permanente do complexo universitário, indispensável a realização dos mais altos fins da universidade e conduzindo aos graus acadêmicos de mestre ou doutor” (Sucupira, 1980, p. 15).</p>
<p>4 - Estruturação da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em dois níveis: mestrado e doutorado</p>	<p>Com base na tradição acadêmica norte-americana, o parecer institucionalizou uma concepção mais ampla e flexível de pós-graduação. O modelo proposto, estruturado em dois níveis, introduziu importantes inovações na educação superior brasileira. A inclusão do mestrado – nível até então praticamente inexistente nas IES brasileiras – ampliou o tempo da formação e diversificou a natureza e os fins da pós-graduação. O mestrado consolidou-se como um nível intermediário entre a graduação e o doutorado, cumprindo uma função propedêutica na formação dos pesquisadores. Embora hierarquizados, os níveis foram concebidos de forma flexível. O mestrado não é pré-requisito para o doutorado. As instituições podem criar cursos de doutorado sem a existência do mestrado. Ao propor a articulação entre os dois níveis, o parecer introduziu uma inovação que não existia nos modelos internacionais que serviram de inspiração (americano e europeu). Tendo em vista o contexto da educação superior na década de 1960, o mestrado passou a ser uma alternativa para as instituições que estavam estruturando a pesquisa e formando o seu corpo docente. Ele tem sido, portanto, a “porta de entrada” por meio da qual os estudantes e as instituições ingressam no complexo e exigente sistema de pós-graduação.</p>
	<p style="text-align: right;">→</p>

5 - Recomendação da avaliação externa (*accreditation*)

Além dos aspectos já mencionados, o parecer introduziu uma outra importante inovação na legislação educacional. Além de estabelecer os princípios doutrinários, o CFE decidiu regulamentar os critérios operacionais referentes ao processo de criação e implantação dos cursos de mestrado e doutorado. De acordo com o parecer, era necessário introduzir instâncias externas de avaliação, responsáveis pela definição das condições mínimas necessárias para o funcionamento e pela emissão dos atos autorizativos dos cursos. A obrigatoriedade do credenciamento junto ao CFE evitaria a proliferação indiscriminada e a perda da qualidade. Desta forma seria possível, segundo o parecer, “[...] evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade – seja aviltada em seu nascedouro [...]” (Brasil, 1965, p. 170). “A existência da graduação não assegura que a instituição [...] se encontra realmente habilitada para instituir a pós-graduação” (Brasil, 1965, p. 70). As recomendar o credenciamento, o parecer introduziu a avaliação externa como uma dimensão essencial da pós-graduação brasileira.

Fonte: elaborado a partir do Parecer 977 (1965), Saviani (2003, 2020) e Cury (2005).

O parecer n. 977/65 estabeleceu as bases normativas para a organização e o desenvolvimento da pós-graduação. Nas palavras de Newton Sucupira, o parecer “[...] não impôs um sistema de cursos estranho ao ensino superior brasileiro”. Ele refletiu o próprio processo de modernização da educação superior e procurou dar respostas às exigências colocadas pelo “[...] movimento da reforma universitária deflagrado na segunda metade da década de 50” (Sucupira, 1980, p. 17).

1.2.2 A Reforma Universitária de 1968

Como destacado anteriormente, o Parecer 977/65 estabeleceu a doutrina e os fundamentos da pós-graduação. A pertinência do parecer foi reconhecida e reforçada pela legislação educacional posterior. As mudanças introduzidas ao longo das décadas têm sido incrementais. Em vez de rupturas e descontinuidades, a legislação tem procurado introduzir aprimoramentos.

Essa tendência é claramente observável na lei que reorganizou a educação superior brasileira, aprovada três anos após o Parecer 977/65. A Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), como é conhecida, não propôs mudanças estruturais na organização e no funcionamento da pós-graduação. Em vez de rupturas e descontinuidades, a lei optou por clarear e aprimorar aspectos que estavam presentes na legislação anterior, especialmente no Parecer Sucupira. O tratamento dado à pós-graduação foi, neste sentido, distinto ao conferido a outras dimensões da educação

superior. A Lei (Lei n. 5.540/68) introduziu mudanças significativas na organização e no funcionamento do sistema universitário, entre as quais a extinção das cátedras, a introdução do sistema de créditos e a institucionalização da estrutura departamental nas IES (Germano, 2000).

A natureza incremental pode ser claramente percebida no artigo 17. Neste artigo a Lei deu nova redação ao artigo 69 da LDBEN/61 com o propósito de ampliar (de três para quatro) as modalidades de cursos ofertadas pelas IES. Mediante a introdução da alínea “d”, os cursos de extensão passaram a ser uma modalidade específica e distinta da especialização e do aperfeiçoamento. Além disso, o texto deixou claro que a matrícula em cursos de especialização e de aperfeiçoamento seria facultada àqueles candidatos já formados em cursos de graduação ou equivalentes (Brasil, 1968). O artigo consolidou a distinção proposta pelo Parecer 977/65 entre os cursos *lato* e *stricto sensu* de pós-graduação.

Similar perspectiva pode ser observada mais adiante, no artigo que disciplinou os atos autorizativos exigidos para a implantação dos cursos de pós-graduação. O artigo 24 reconheceu a relevância da recomendação feita pelo Parecer 977/65 em relação à obrigatoriedade do processo de credenciamento. De acordo com o referido artigo, a atribuição pela conceituação e normas dos cursos de pós-graduação do país caberia ao então Conselho Federal de Educação, sendo a validade dos cursos dependente do credenciamento realizado pelo órgão (Brasil, 1968). O credenciamento passou a ser obrigatório. A validade dos títulos em âmbito nacional ficou condicionada à aprovação dos cursos pelo CFE.

O credenciamento dos cursos teve sua importância reafirmada no § 2º do artigo 32. Neste artigo a Reforma Universitária procurou preencher uma lacuna normativa presente na legislação brasileira desde a publicação dos decretos de Francisco Campos em 1931. Até 1968 a legislação se manteve omissa em relação às exigências mínimas para o ingresso na carreira docente. Os títulos acadêmicos e a produção científica tinham pouco – ou nenhum – peso nos processos de contratação de docentes realizados pela maioria das instituições. O artigo não instituiu a obrigatoriedade dos títulos para a carreira docente, apenas conferiu preferência. Nos termos do § 2º, “serão considerados, **em caráter preferencial**, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos” (Brasil, 1968, grifo nosso).

O referido artigo promoveu um aumento na demanda de docentes com mestrado e doutorado e, por conseguinte, estimulou as

instituições a ampliar os seus cursos de pós-graduação. A expansão foi também induzida pelo artigo 36, que recomendou a criação de “programas de aperfeiçoamento de pessoal docente” em âmbito nacional, definidos pelo “[...] pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da Capes e do Conselho Nacional de Pesquisas” (Brasil, 1968).

1.2.3 O Parecer CFE 77/69

O Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer 77/69 cerca de dois meses após a publicação da Lei n. 5.540/68. O ato foi motivado pelo artigo 24 da Reforma Universitária, que conferiu ao CFE a competência para normatizar a organização e o funcionamento dos cursos de pós-graduação. A normatização do processo de credenciamento dos cursos era uma necessidade urgente, advinda do crescente interesse das IES em credenciar os cursos existentes e aprovar os novos projetos.

O parecer foi redigido pelo mesmo conselheiro que elaborou o Parecer 977/65. Com o intuito de aprimorar a legislação vigente, o Parecer 77/69 normatizou o processo de credenciamento dos cursos de pós-graduação, tornando claros os critérios e os procedimentos necessários para a submissão das solicitações junto ao CFE. O credenciamento ficou condicionado à análise e aprovação dos projetos pela maioria dos membros do CFE e posterior homologação pelo Ministério da Educação e Cultura. No pedido de credenciamento, a instituição deveria, entre outras exigências, demonstrar experiência em ensino e pesquisa, infraestrutura adequada, corpo docente qualificado e produção científica (Brasil, 1969; Martins, 2018; Saviani, 2003).

O Parecer 77/69 produziu efeitos imediatos na comunidade acadêmica. De acordo com Martins (2018), nos primeiros cinco anos de vigência do Parecer 77/69, o CFE analisou 202 solicitações de credenciamento. No período entre 1965 e 1975, o crescimento do número de cursos de mestrado foi de 1.488% (de 27 para 429 cursos) e, dos de doutorado, 1.254% (de 11 para 149) (Balbachevsky, 2005).

1.2.4 Decreto n. 73.411/74

Os marcos regulatórios criaram as condições legais para a implementação de uma série de políticas de expansão. Em 1968 (Decretos n. 63.343/68) e 1970 (Decreto n. 67.350/70) foram implantados alguns centros regionais de estudos pós-graduados. Os centros tinham como

propósito instalar competência acadêmica e infraestrutura de pesquisa em algumas universidades públicas do país¹⁶. Os decretos institucionalizaram políticas de indução, destinadas a fomentar a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul. De acordo com os decretos, a expansão da pós-graduação era fundamental para (i) a formação de docentes e pesquisadores de alto nível para a educação superior, (ii) o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, (iii) a criação da infraestrutura de pesquisa para os cientistas brasileiros, especialmente para os formados nas instituições estrangeiras (Brasil, 1968a, 1970).

Os centros regionais de estudos pós-graduados tiveram vida curta. Em 1974 eles foram incorporados a uma política mais ampla de desenvolvimento da pós-graduação. O Decreto n. 73.411/74, publicado em 04 de janeiro de 1974, instituiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação. O decreto conferiu ao conselho a tarefa de “elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação e propor as medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação” (artigo 2º, Brasil, 1974).

O decreto tornou obrigatória a elaboração do plano nacional de pós-graduação (PNPG). Em vez de espontânea e desordenada, a expansão passou a ser planejada e periodicamente avaliada. Nesse contexto, a Capes foi reorganizada e transferida do Rio de Janeiro para Brasília. A agência passou a assumir algumas atribuições que vinham sendo exercidas pelo então Conselho Federal de Educação, especialmente a avaliação dos projetos de credenciamento dos novos cursos (Hostins, 2006). A Capes foi sendo incumbida da tarefa de coordenar e executar as políticas de expansão, avaliação e financiamento da pós-graduação (Martins, 2018). Em 1981, o Ministério da Educação e Cultura – após a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação – delegou novas competências à Capes, tornando-a a principal agência executiva do SNPG. Ela passou a ser responsável, entre outras atribuições, pela elaboração dos PNPG.

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

1.3 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E APRIMORAMENTOS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O Decreto 73.411/74 tornou obrigatória a elaboração dos PNPG. O conjunto das diretrizes estabelecidas pelo Decreto contribuiu decisivamente para o fortalecimento da cultura do planejamento e da avaliação periódica dos resultados. Ao longo das décadas, os planos se consolidaram como instrumentos de avaliação retrospectiva e de formulação de novas políticas de expansão, de avaliação da qualidade e de financiamento da pós-graduação. Os objetivos e as ações propostos pelos seis PNPG contribuíram para o aprimoramento das diversas dimensões que formam o SNPG, especialmente dos processos de avaliação da qualidade e do financiamento dos PPG.

Quadro 4 – Síntese dos principais objetivos dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (1975-2020)

PNPG	I 1975- 1979	II 1982- 1985	III 1986- 1989	IV 1990- 2004	V 2005- 2010	VI 2011- 2020
Expansão						
Formação de docentes						
Institucionalização do sistema						
Elevação dos padrões de desempenho e racionalidade na utilização de recursos						
Institucionalização e aperfeiçoamento da avaliação						
Qualidade docente e carreira						
Autonomia nacional						
						→

PNPG	I 1975- 1979	II 1982- 1985	III 1986- 1989	IV 1990- 2004	V 2005- 2010	VI 2011- 2020
Integração da PG ao sistema C&T, ao setor produtivo, ao desenvolvimento social e econômico						
Qualidade da pesquisa						
Atualização de infraestrutura						
Evolução das formas de organização da PG						
Financiamento e custo da pós-graduação						
Cooperação internacional						
Formação de redes						
Interdisciplinaridade						
Educação básica						

Fonte: elaborado a partir do documento “Contribuições para a discussão do PNPG” (USP/FOPROP, 2019, p. 12).

As diretrizes gerais estabelecidas pelos seis PNPG orientaram a realização de 22 avaliações periódicas entre 1976 e 2020.

Quadro 5 – Avaliações periódicas realizadas no período entre 1976 e 2020

PERIODICIDADE	ESCALAS	RESULTADOS
1976	Conceitos de A a E	1977
1977	Conceitos de A a E	1978
1978	Conceitos de A a E	1979
→		

PERIODICIDADE				ESCALAS	RESULTADOS
1979				Conceitos de A a E	1980
1980				Conceitos de A a E	1981
1981				Conceitos de A a E	1982
1982				Conceitos de A a E	1983
1983				Conceitos de A a E	1984
1984	1985			Conceitos de A a E	1986
1986	1987			Conceitos de A a E	1988
1988	1989			Conceitos de A a E	1990
1990	1991			Conceitos de A a E	1992
1992	1993			Conceitos de A a E	1994
1994	1995			Conceitos de A a E	1996
1996	1997			Conceitos de A a E	1998
1998	1999	2000		Notas de 1 a 7	2001
2001	2002	2003		Notas de 1 a 7	2004
2004	2005	2006		Notas de 1 a 7	2007
2007	2008	2009		Notas de 1 a 7	2010
2010	2011	2012		Notas de 1 a 7	2013
2013	2014	2015	2016	Notas de 1 a 7	2017
2017	2018	2019	2020	Notas de 1 a 7	2022

Fonte: ajustado a partir dos dados disponíveis em Viana (2018, p. 75).

1.3.1 I PNPG (1975-1979)

Aprovado em dezembro de 1974, o primeiro PNPG foi concebido no contexto das políticas de desenvolvimento que vinham sendo implementadas pelos governos militares desde a segunda metade de 1960.

De acordo com o plano, as novas especialidades e profissões criadas pelo processo de industrialização demandavam mão de obra qualificada e permanentes investimentos em ciência e tecnologia. O I PNPG reforçou a importância das políticas de indução e estabeleceu metas para a expansão dos cursos de mestrado e doutorado. A título de ilustração, em 1973 o país tinha cerca 102.3 milhões de habitantes e aproximadamente 425.478 mil estudantes de graduação e 13.500 de pós-graduação (Balbachevsky, 2005; Capes, 1974; IBGE, 1973; Trevisol; Toledo, 2021).

Tendo em vista esse contexto, o I PNPG estabeleceu as seguintes diretrizes para a pós-graduação no período entre 1975 e 1979:

- 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 [...] (Capes, 1974, p. 126).

Além de estabelecer diretrizes e metas para a expansão e o financiamento, o I PNPG recomendou uma série de ações destinadas à melhoria da qualidade dos cursos de pós-graduação. A avaliação periódica da qualidade foi incorporada como um dos pilares centrais do SNPG. Como é possível observar no excerto a seguir, era necessário enfrentar o problema da baixa eficiência:

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 (Capes, 1974, p. 124).

De acordo com o documento, a avaliação periódica era imprescindível para melhorar a qualidade e a eficiência da pós-graduação. Naquele contexto era necessário implementar um “[...] amplo sistema de dados estatísticos, informações, documentação e publicações [...]” (Capes, 1974, p. 143). A coleta regular de informações permitiria avaliar o desempenho dos PPG e subsidiar a elaboração de novas políticas e diretrizes.

Com base nas diretrizes estabelecidas pelo Decreto n. 73.411/74 e pelo I PNPG, a Capes tornou-se o principal órgão responsável pela avaliação, tanto do credenciamento de novos cursos quanto da avaliação periódica. Em 1975 a agência realizou – por meio do preenchimento de formulários em papel – a primeira coleta de dados. Nos anos seguintes foram instituídos o Conselho Técnico-Científico (CTC) e as Comissões de Assessoramento das diferentes áreas do conhecimento. A primeira avaliação foi realizada em 1976 (Siqueira, 2019; Viana, 2018). A qualidade dos PPG foi avaliada a partir de cinco estratos: A (muito bom), B (bom), C (regular), D (fraco), E (insuficiente) (Trevisol; Brasil, 2020). Entre 1976 e 1983, a avaliação foi realizada anualmente. Nos primeiros anos os resultados finais do processo avaliativo ficavam restritos às agências federais. Nos anos seguintes, após inúmeros aprimoramentos, os relatórios de avaliação passaram a ser disponibilizados para cada PPG avaliado (Capes, 2019).

1.3.2 II PNPG (1982-1985)

O II PNPG reforçou e ampliou os objetivos estabelecidos em 1974. De acordo com o documento, a pós-graduação deve formar “[...] 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). Além disso, o plano destacou a necessidade de aprimorar o sistema de avaliação e ampliar o engajamento das instituições e da comunidade científica. 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).

No período de vigência do II PNPG, foram implementadas duas importantes mudanças no sistema de avaliação. A primeira delas foi a ampliação do período: a partir de 1984 a avaliação passou a ser bianual. Além disso, foram introduzidas algumas medidas com o propósito de ampliar a transparência do processo avaliativo. Os resultados finais passaram a ser públicos, permitindo à sociedade conhecer e acompanhar o desempenho de cada um dos cursos avaliados (Capes, 2019).

1.3.3 III PNPG (1986-1989)

O III PNPG foi elaborado durante o processo de redemocratização do país e de redefinição das políticas estratégicas de desenvolvimento. O documento refletiu as novas políticas e diretrizes que o governo federal vinha implementando. A criação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985 criou um ambiente de grande otimismo na comunidade acadêmica. Há décadas as universidades e os pesquisadores vinham defendendo a criação do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). O financiamento estável e a institucionalização da pesquisa no interior das universidades eram condições fundamentais para a expansão e a consolidação da pós-graduação. Essas expectativas foram incorporadas aos três objetivos centrais do III PNPG. Segundo o documento, a pós-graduação deveria primar pela:

1. Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. Institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. Integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo (Capes, 1986, p. 195).

De acordo com o documento, a implantação de um sistema estável de financiamento e o endurecimento dos processos de avaliação, sobretudo dos projetos de cursos novos, eram políticas imprescindíveis para a melhoria da qualidade. Por meio delas seria possível enfrentar os problemas fundamentais da pós-graduação naquele momento,

especialmente: (i) o elevado índice de evasão e, por conseguinte, o reduzido número de profissionais formados; (ii) o excessivo número de orientandos por professor; (iii) o elevado tempo médio de titulação; (iv) o baixo nível das pesquisas realizadas; (v) as deficiências do processo de seleção de estudante; (vi) o reduzido número de bolsas (Capes, 1986). O III PNPG recomendou maior protagonismo das agências, sobretudo da Capes e do CNPq, no financiamento da infraestrutura de pesquisa e no fomento à pós-graduação. Em 1987, a Capes introduziu uma importante inovação no sistema de coletas de dados da pós-graduação. Naquele ano foi criado o DataCapes. A coleta de informações deixou de ser por meio do preenchimento de formulários em papel.

1.3.4 IV PNPG (1990-2004)

O IV PNPG cobre um período longo e de muitas transformações políticas e educacionais no país. A primeira metade da década de 1990 foi um período de grande turbulência política, marcado principalmente pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello. A pós-graduação e a pesquisa foram duramente afetadas pela instabilidade e pela redução do orçamento. Em 15 de março de 1990, o então presidente da República emitiu uma Medida Provisória (MP n. 150/90) com o propósito de extinguir a Capes. Após a ampla reação da comunidade acadêmica, a agência foi recriada no mês seguinte como um órgão vinculado ao Ministério da Educação (Lei n. 8.028/90). Em janeiro de 1992, a Lei n. 8.405/90 alterou o estatuto jurídico da Capes, tornando-a uma fundação pública (Capes, 2004, 2019a; Hostins, 2006).

A instabilidade política e as restrições orçamentárias inibiram os debates sobre a elaboração do novo PNPG. O documento final nunca foi oficialmente promulgado. Ele foi publicado em partes ao longo dos anos pelo *Infocapes*¹⁷. As discussões sobre as diretrizes da pós-graduação foram retomadas a partir da posse do novo presidente da República em 1995. No período entre 1995 e 2004 foram implementados inúmeros aprimoramentos no sistema de avaliação. O primeiro deles foi introduzido em 1995. Por meio da Portaria n. 47/Capes/05, a fundação instituiu e regulamentou uma modalidade nova de curso de pós-graduação, o mestrado profissional. Em 1998 foram implementadas mudanças estruturais no sistema, cabendo destaque para (i) a adoção de uma ficha única

17 O *Infocapes* era o boletim de difusão da Capes. A partir de 2004 ele foi substituído pela *Revista Brasileira de Pós-Graduação* (Silva, 2013).

e padronizada de avaliação para todos os PPG e área do conhecimento¹⁸; (ii) a introdução de uma nova escala de notas para a avaliação dos cursos (notas de 1 a 7)¹⁹; (iii) a ampliação da periodicidade da avaliação (de dois para três anos); (iv) a criação do sistema Qualis para a avaliação da qualidade da produção científica publicada em periódicos²⁰; (v) a criação da área multidisciplinar; (vi) a vinculação do financiamento à produtividade dos programas (com destaque para o tempo médio de titulação); (vii) a implantação do chamado Coleta Capes (Barata, 2019; Capes, 2019; Ferreira; Moreira, 2002; Silva, 2013; Siqueira, 2019).

1.3.5 V PNP (2005-2010)

O V PNP (2005-2010) estabeleceu diretrizes e metas destinadas a melhorar a qualidade e reduzir as assimetrias entre as diversas regiões do país. De acordo com o documento, a pós-graduação devia contribuir com o “[...] o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (Capes, 2004, p. 53). A avaliação, nesse sentido, devia estar:

[...] 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).

-
- 18 A ficha continha sete quesitos (proposta do programa; corpo docente; atividades de pesquisa; atividades de formação; corpo discente; teses e dissertações; produção intelectual) e 28 itens de avaliação. As áreas de conhecimento poderiam incluir novos itens e atribuir pesos específicos para cada um deles. Essa ficha foi utilizada nas avaliações trienais de 2001 e 2004 (Capes, 2019).
- 19 A partir de 1998 os cursos de pós-graduação passaram a ser avaliados de acordo com uma escala de notas entre 1 a 7. As notas 1 e 2 indicam desempenho fraco e abaixo do padrão mínimo exigido. A nota 3 indica que o curso tem um desempenho regular e atende aos padrões mínimos de qualidade. O conceito 4 indica bom desempenho. O conceito 5 indica alto nível de desempenho. As notas 6 e 7 foram reservadas para os programas que apresentam nível de excelência internacional (Capes, 2019; Furtado; Hostins, 2014).
- 20 O Qualis foi estruturado a partir de três estratos de classificação. O estrato “A” indica que o periódico tem uma circulação internacional; o estrato “B” foi destinado aos periódicos de circulação nacional; o estrato “C” indica que a circulação é regional/local.

O plano propôs várias melhorias no sistema de avaliação: (i) a diversificação do modelo; (ii) a ampliação do peso dos quesitos qualitativos; (iii) a valorização dos indicadores relativos à expressão científica e social no contexto nacional e internacional; (iv) o estímulo à inovação (Capes, 2004).

Tendo em vista as diretrizes estabelecidas pelo novo PNPG, a ficha de avaliação foi reformulada. A avaliação trienal de 2007 foi realizada com uma nova ficha, composta por cinco quesitos²¹. Além disso, os mestrados profissionais passaram a ser avaliados através de uma ficha específica. Essa inovação foi introduzida com o propósito de tornar o sistema de avaliação mais adequado às características e especificidades da modalidade profissional (Capes, 2004). O sistema Qualis também foi revisto e aprimorado. Em 2007 o número de estratos passou de três para oito (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, C). Além disso, foram inseridos, pela primeira vez, critérios para a classificação de livros, capítulos de livros e eventos (Verhine; Dantas, 2009).

No período da vigência do V PNPG, também foram implementadas algumas melhorias nos sistemas de coleta e gerenciamento das informações da pós-graduação. Em 2009 foi lançado o Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes). O GeoCapes passou a fornecer informações atualizadas sobre os cursos de pós-graduação de todo o país (cursos, matrículas, docentes, discente, notas, financiamento, cooperação internacional, etc.). O sistema tem sido uma valiosa ferramenta de transparência. Atualmente os usuários podem acessar os principais dados da pós-graduação desde 1995 (Brasil, 2020; Capes, 2022, 2022a).

1.3.6 VI PNPG (2011-2020)

O VI PNPG foi elaborado num contexto de estabilidade política, crescimento econômico e grande expansão da educação superior no país. A partir de 2005, o governo federal implementou uma série de políticas destinadas à expansão e interiorização da educação superior, entre as quais o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

21 A nova ficha passou a contemplar 5 quesitos e 21 itens. Os quesitos eram: 1- Proposta do Programa, 2- Corpo Docente, 3- Corpo Discente, Teses e Dissertações, 4- Produção Intelectual, 5- Inserção Social. A ficha facultava a inclusão de novos itens, de acordo com as especificidades de cada área do conhecimento (Capes, 2019; Verhine, 2019). Essa ficha de avaliação foi utilizada pela primeira vez na avaliação trienal de 2007.

Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o programa de criação de novas universidades federais. O REUNI, em particular, introduziu um vigoroso programa de criação de novas universidades públicas federais, abertura e interiorização de novos *campi*, ampliação de vagas de cursos já existentes, criação de novos cursos de graduação e de PPG, contratação de docentes e servidores técnico-administrativos, etc. (Brasil, 2007; MEC, 2010).

Esse conjunto de políticas visava atender as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para o período 2001-2010. No que tange à educação superior, o referido PNE propôs o aumento do percentual de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos (de 12% para 30%) e a expansão das IES públicas a fim de atingir, ao menos, 40% do total de matrículas do país (Brasil, 2001). A expansão e a interiorização da educação superior ampliaram a demanda por docentes com mestrado e doutorado. Nos últimos vinte anos (1999-2019) houve um incremento médio anual de 295.478 matrículas de graduação. As matrículas passaram de 2.694.245 em 1999 para 8.603.824 em 2019 (MEC/INEP, 1999; INEP, 2019).

Tendo em vista esse contexto, o VI PNPG estabeleceu novas metas de expansão para o período 2011-2020. De acordo com o plano, o SNPG deveria ser ampliado a fim de formar, ao término do decênio (em 2020), cerca de 60.000 mestres e 25.000 doutores por ano (Capes, 2011). Além da expansão, o documento estabeleceu diretrizes para (i) a redução das assimetrias regionais; (ii) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa; (iii) o aprimoramento do sistema de avaliação; (iv) o fortalecimento da multi e da interdisciplinaridade; (v) a integração entre a pós-graduação e a educação básica (Capes, 2011).

As políticas implementadas ao longo do decênio 2010-2020 promoveram um significativo crescimento no SNPG. A taxa média de expansão no período foi de aproximadamente 10% ao ano. O número de programas de pós-graduação passou de 2.356 em 2010 para 4.559 em 2020. As matrículas, por conseguinte, passaram de 173.412 em 2010 para 305.647 em 2020. Houve também um crescimento do número de bolsas de mestrado e doutorado, de 55.298 em 2010 para 89.607 em 2020 (Capes, 2020a). Em virtude dessa expansão, as metas de formação de mestres e doutores estabelecidas pelo PNPG foram atingidas. Em 2020 o SNPG formou 60.039 mestres e 20.075 doutores (Capes, 2020a). Atualmente o Brasil forma uma média de 7,6 doutores a cada 100 mil habitantes (Capes,

2020d). A despeito da expansão, a média brasileira continua abaixo dos percentuais verificados em países desenvolvidos como Reino Unido (41), Portugal (39,7) e Estados Unidos (20,6).

Tendo em vista o tamanho da população, a média de 8 doutores para cada 100 mil habitantes é insuficiente para atender nas necessidades do país. O Brasil precisa, neste sentido, continuar investindo na formação qualificada de recursos humanos. De acordo com o Relatório 2019 da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, o tamanho do sistema precisa ser ampliado significativamente para atingir os níveis dos países que compõem a OCDE: “[...] há assimetrias regionais, apesar do sistema estar distribuído por todo o território nacional. De fato, excetuando-se os grandes centros, o Sistema não está adequadamente capilarizado, deixando amplos espaços sociogeográficos sem provedores locais de capacitação em nível de pós-graduação” (Capes, 2020d, p. 2, 5).

A partir das diretrizes estabelecidas pelo plano, o Conselho Técnico-Científico da Capes implementou várias mudanças no sistema de avaliação. A ficha de avaliação foi revista várias vezes a fim de contemplar a diversidade da pós-graduação e as especificidades das diferentes modalidades de cursos, especialmente dos mestrados profissionais e dos programas de pós-graduação em rede. Na avaliação quadrienal realizada em 2017 foi utilizada, pela primeira vez, uma ficha específica para a avaliação dos mestrados profissionais de formação de professores em rede (PROFMAT, PROFFIS, etc.)²². As principais mudanças na ficha de avaliação foram introduzidas em 2019²³.

22 A ficha de avaliação para os programas em rede foi organizada a partir de quatro quesitos: 1- Avaliação da Rede e suas Associadas; 2- Discentes e Egressos; 3- Corpo Docente e 4- Inserção Social (Capes, 2019).

23 Após o término da avaliação trienal de 2007, a Capes designou uma comissão responsável pela revisão da ficha. Os trabalhos resultaram na aprovação de uma nova ficha de avaliação, que foi utilizada nas avaliações trienais de 2010 e 2013 e na quadrienal de 2017. Os cinco quesitos da ficha de avaliação de 2007 foram mantidos. Houve uma redução do número de itens (de 21 para 18). Além disso, os pesos de cada um dos quesitos de avaliação também foram revistos. Os quesitos “Corpo Discente” e “Produção Intelectual” passaram a ser considerados centrais e receberam, conjuntamente, um peso correspondente a 70% do total. Os quesitos “Corpo Docente” e “Inserção Social” somavam os 30% restantes (Capes, 2019). Em 2019, o Conselho Técnico-Científico da Capes aprovou novas mudanças. A nova ficha de avaliação passou a contemplar apenas três quesitos (Programa, Formação, Impacto na Sociedade). O número de itens também foi reduzido (de 18 para 12). Por meio desses critérios são analisados, entre outros aspectos, (i) a qualidade da formação e da produção científica dos docentes e discentes, (ii) a internacionalização, (iii) a

Além das mudanças já descritas, no período de vigência do VI PNPG, foram implementados importantes aprimoramentos no sistema de coleta e gestão dos dados da pós-graduação. Em 2013, o Coleta Capes foi substituído por um robusto sistema *on-line* de coleta, atualização e transparência de dados. A Plataforma Sucupira passou a ser a principal ferramenta de gestão das informações da pós-graduação do país; por meio dela, os cursos atualizam permanentemente os seus dados. A Capes tem utilizado base de dados disponível na plataforma para a análise dos projetos de novos cursos e para as avaliações quadrienais e de meio-termo (Brasil, 2020; Capes, 2022). Em 2014, foi aprovada a periodicidade quadrienal para o ciclo avaliativo.

Em 2017, após o término da avaliação quadrienal, a Capes – por meio da Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação – instalou um conjunto de diálogos com a comunidade científica com o propósito de repensar o modelo de avaliação e propor novas melhorias. Ao longo dos 18 meses foram consultadas as principais associações científicas e agências de regulação e fomento do país, especialmente MEC, MCTIC, MDIC, CNE, Capes, CNPq, Finep, ABC, Anped, Andifes, Abruem, Abruc, 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).

O relatório final da comissão, aprovado em 2018 pelo Conselho Superior da Capes, foi bastante enfático quanto à necessidade de repensar o sistema. De acordo com o documento, “[...] o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento, devendo ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (Capes, 2018a, p. 3). As novas demandas colocadas pela comunidade acadêmica e pelos setores não acadêmicos exigem maior interação e compromisso da pesquisa e da pós-graduação com o desenvolvimento socioeconômico do país e das regiões, com a redução das assimetrias e com a transferência de conhecimentos e tecnologias. O relatório final recomendou, entre outras melhorias, (i) a implementação de processos de avaliação mais ajustados às diferentes vocações dos PPG, (ii) a adoção do modelo multidimensional de avaliação, (iii) a institucionalização da autoavaliação, (iv) um maior equilíbrio entre as dimensões qualitativas e quantitativas da avaliação, (v) a redução das assimetrias regionais, (vi) o fortalecimento da inovação e do impacto

inovação e a transferência do conhecimento, (iv) os impactos econômicos, sociais e culturais na sociedade.

da pós-graduação na sociedade e (vii) a implementação de políticas de acompanhamento de egressos.

Com base nas recomendações citadas, em 2019, a Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 elaborou um novo documento contendo as diretrizes para a avaliação do quadriênio 2021-2024. O relatório apresenta, entre outros aspectos, uma proposta de implementação do modelo multidimensional de avaliação, formado por cinco dimensões centrais: formação de pessoal; pesquisa; inovação e transferência de conhecimento; impacto na sociedade; internacionalização (Capes, 2020d). Como destaca o documento, algumas recomendações “constituem importantes mudanças de paradigma e requerem tempo para sua implementação” (Capes, 2020d, p. 27). O principal desafio será a implementação do modelo multidimensional composto por cinco notas. A nova sistemática porá fim ao que foi praticado ao longo das décadas. Em vez de um único conceito, os programas de pós-graduação serão classificados em cinco notas.

2

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 (AA) ter se tornado uma dimensão central das políticas de regulação e avaliação da PG no país. A AA 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 AA pode fornecer importantes subsídios para os aperfeiçoamentos no âmbito dos programas de pós-graduação e das instituições de um modo geral.

2.1 CONCEITUAÇÃO

O relatório da Capes sobre AA (Capes, 2019c) apresenta uma conceituação mínima e uma proposta de roteiro para implementação. De acordo com o documento, a AA 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 AA 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 vêm ao encontro da conceituação proposta por Ana Maria Saul em 1991. Segundo ela, a AA tem uma perspectiva emancipatória, tratando-se 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, o processo de AA 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 a 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 AA, 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 AA são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo.

Conforme Saul (2002), a AA 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 autoconhecimento, 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 AA 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 AA são apresentadas por Dias Sobrinho (2005, p. 30):

- 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 AA 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 AA 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 auto-proteção 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.

Verhine e Freitas (2012, p. 35) também corroboram Saul, ao destacarem:

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.

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 graduação²⁴, 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 AA, que, se bem feita, pode oferecer as mais significativas informações para a avaliação externa (Capes, 2019c; Masetto, 2004). A AA 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: em vez de a 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 identificação de pontos fortes e potencialidades, bem como dos pontos fracos dos programas, de modo a possibilitar maior aproveitamento das oportunidades e detecção do que deva 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 a como, quem e o que avaliar (D’Almomte; Pinho; Silva, 2019). Referente a como avaliar, a própria Capes sugere um roteiro que orienta a implementação desse processo. O modelo proposto no Relatório 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.

24 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).

Figura 2 – Etapas de operacionalização da autoavaliação



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

A fase da preparação refere-se ao planejamento do processo de AA (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/a 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).

2.2 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 se encontram formados. Para este estudo, tendo em vista os objetivos pretendidos, consideram-se egressos todos aqueles que tenham concluído o curso, ou seja, que se encontram titulados (Capes, 2018b).

As primeiras pesquisas²⁵ com egressos surgiram na década de 60 do século XX, nos Estados Unidos e na França, momento em que as matrículas no ensino superior dispararam nesses países. O foco de tais

25 Mais informações sobre o processo histórico das pesquisas com egressos em âmbito internacional e nacional podem ser consultadas em artigo de Paul (2015) disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-4979201500200309&script=sci_abstract&tlng=pt.

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 1990, 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 têm 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, p. 62) destaca:

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.

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 o impacto dos programas, permitindo uma retroalimentação positiva entre 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 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:

[...] 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-os 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, são relevantes 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 de haver ausência de comunicação entre egressos e seus ex-orientadores e os programas em geral.

3

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)

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).

3.1 A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

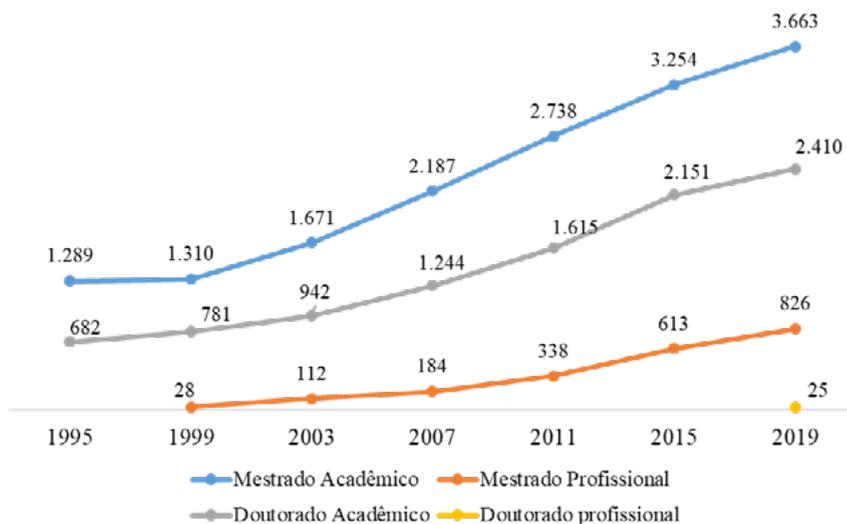
O ensino superior brasileiro é tardio, inclusive quando comparado ao que ocorreu nos países vizinhos da América Latina. Os motivos são diversos; o principal deles está relacionado às políticas adotadas por Portugal e pela Monarquia brasileira durante longos séculos. Os portugueses foram avessos à criação 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.

Nesse contexto, a pós-graduação brasileira foi-se estruturando lentamente. A partir da década de 1960 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 (Balbachevsky, 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 expansão²⁶ desde 1961 (detalhadas no capítulo 1 deste livro), também foi impulsionado por elas. O gráfico a seguir oferece um conjunto de dados que permite dimensionar a expansão do SNPG no período entre 1995²⁷ e 2019.

26 As principais delas são: Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Parecer CES/CFE n. 977 de 03 de dezembro de 1965 (Parecer Sucupira); Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária); Decreto 73.411, de 4 de janeiro de 1974; Planos Nacionais de PG; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN).

27 Optou-se, nesse gráfico, por 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.

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



Fonte: elaborado pelos autores, 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 1960, respondendo no ano de 2019 por 52,9% dos cursos de PG do país, seguidos pelos cursos de doutorado acadêmico, que respondiam por 34,8% e pelos cursos de mestrado profissional (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 profissional²⁸, em 2018 (Capes, 2011, 2020).

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 72,1%. Nesse período houve a destinação de um significativo

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

volume de recursos para a área da educação. A partir de 2015 os cursos continuam a crescer, mas de forma mais moderada.

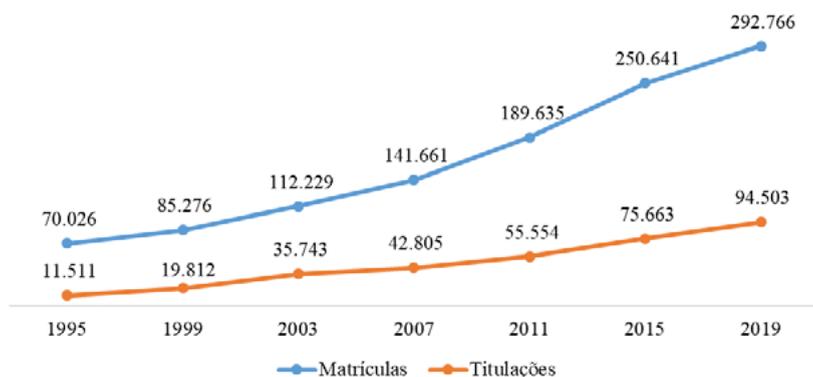
Em comparação com as demais modalidades de cursos, os mestrados profissionais são os que vêm apresentando um crescimento mais expressivo nos últimos 20 anos: em 1999, eram 28 cursos. Em 2019, essa modalidade contava com 826 cursos. Ou seja, um crescimento de 2.850% no período. Nesse mesmo período o crescimento dos cursos de mestrado acadêmico foi de 179,6%, e o 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 18,1% eram 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 tivesse cerca de 13.500 alunos matriculados em cursos de PG, tendo titulado até aquele ano aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores (Capes, 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 318,1%), e o 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 2019²⁹.

29 Optou-se, nesse gráfico, por 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.

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



Fonte: elaborado pelos autores, 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 oito anos, evidencia-se que o período de 2003 a 2011 foi o que apresentou o maior crescimento em relação às matrículas (de 68,9%); em relação às titulações, a maior expansão foi entre 1995 e 2003 (210,5%). Entre 2011 e 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 quatro anos anteriores.

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 eram alunos de cursos de mestrado profissional. No mesmo ano (2019), o país tituló 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 era 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 a seguir.

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

Discentes da Pós-Graduação – 1995 a 2019										
Ano	Mestrado acadêmico		Doutorado acadêmico		Mestrado prof.		Doutorado prof.		Total Mat.	Total Tit.
	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 pelos autores, 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 e 2019 houve um crescimento aproximado de 250,5%) e de quatro vezes o número de titulações (aumento de 332,1%).

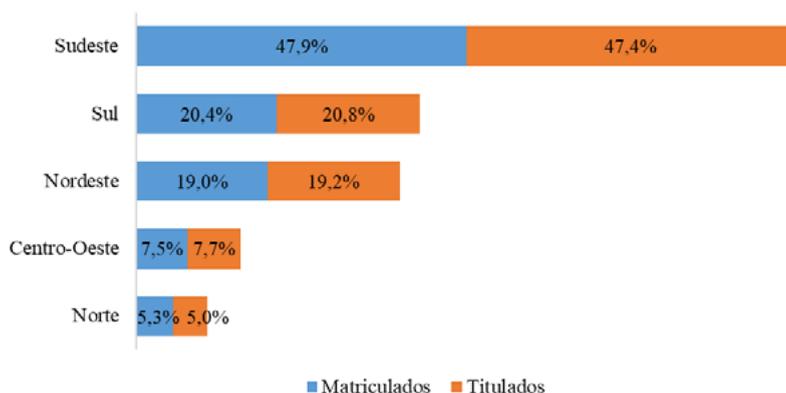
A partir dos dados é possível alegar que a PG dinamizou a educação superior brasileira. Por meio dela foi possível institucionalizar a pesquisa no interior das IES e desenvolver uma competência acadêmica em todo o país (Martins, 2018). Pode-se afirmar que a PG é uma das modalidades mais bem-sucedidas 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). A maior parcela dos cursos, matrículas e titulações da PG está concentrada nas regiões Sudeste e Sul. Em 2019, as duas regiões respondiam por 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 pelos autores, com base em dados extraídos do Geocapes (Capes, 2020).

Na análise dos percentuais das matrículas nas regiões, comparativamente 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 em 2019 47,9% das matrículas estavam no Sudeste e 5,3% estavam 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).

3.2 A PÓS-GRADUAÇÃO³⁰ 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

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

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 normativas³¹ 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”. Nesse 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.
- 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).

Entre outras decisões e encaminhamentos, o seminário 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

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

- 5 – Estudos da Linguagem
- 6 – História Regional e Integração Latino-americana
- 7 – Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFFS, 2010).

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 desse seminário foi realizada a primeira reunião dos GTs 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 amadureceu 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. n. 7/2013-CONSUNI/CPPG, 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 a seguir, 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 6 – 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 n. 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.
	→

Áreas	Justificativa
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).
Gestão	“A área de gestão foi definida como a quinta prioridade. As cooperativas, as associações de produtores e a economia solidária respondem por fatias 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 pelos autores, a partir de Trevisol (2015, 2020a).

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

Quadro 7 – Relação entre as prioritárias de atuação e os PPG criados entre 2012 e 2023

Áreas	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 e doutorado) - 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 e doutorado) - 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) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (mestrado)
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas – PPGDPP (mestrado e doutorado)

Fonte: elaborado pelos autores, 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 2023, a UFFS contava com 21 cursos de pós-graduação³² *stricto sensu* (17 mestrados e 4 doutorados), distribuídos em cinco *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 8 – Relação dos cursos de PG da UFFS implantados entre 2012 e 2023

Curso	<i>Campus</i>	Ano de recomendação	Ano de implantação ³³
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 ³⁴	2015 (UFFS)
Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP)	Cerro Largo	2015	2015
Mestrado em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis (PPGATS)	Cerro Largo	2015	2016
			→

32 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).

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

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

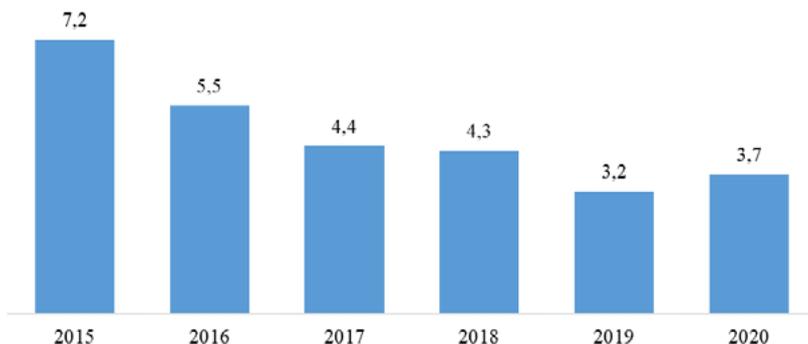
Curso	Campus	Ano de recomendação	Ano de implantação ³³
Mestrado em Ciência Tecnologia de Alimentos (PPGCTAL)	Laranjeiras do Sul	2015	2016
Mestrado em História (PPGH)	Chapecó	2015	2016
Mestrado em Saúde, Bem-estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul (PPG-SBPAS)	Realeza	2016	2017
Mestrado em 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
Mestrado em Enfermagem	Chapecó	2023	2024
Doutorado em História (PPGH)	Chapecó	2023	2024
Doutorado em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA)	Erechim	2023	2024
Doutorado em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP)	Cerro Largo	2023	2024

Fonte: elaborado pelos autores, com base em UFFS (2019, 2023) e Plataforma Sucupira (Capes, 2020a).

A demanda pelas vagas ofertadas pelos PPG tem apresentado oscilações ao longo dos anos. Considerando a totalidade dos programas, a relação candidato/vaga passou de 7,2 em 2015 para 3,7 em 2020, uma redução de 48,6%. O próximo gráfico apresenta a relação candidato/vaga nos PPG da UFFS no período de 2015³⁵ a 2020.

³⁵ Optou-se por apresentar os dados da relação candidato/vaga a partir de 2015, tendo em vista que as informações referentes aos anos anteriores não se encontram mais disponíveis nas base de dados da UFFS.

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



Fonte: elaborado pelos autores, com base nos editais de ingresso e de homologação das inscrições.

De acordo com os dados apresentados na tabela que segue, a maior demanda ao longo dos anos tem-se concentrado no PPGE, PPG-DPP, 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 vagas³⁶ ofertadas e a relação candidatos/vaga³⁷ no período entre 2017 e 2020.

36 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.

37 Para o cálculo foram consideradas 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	183	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

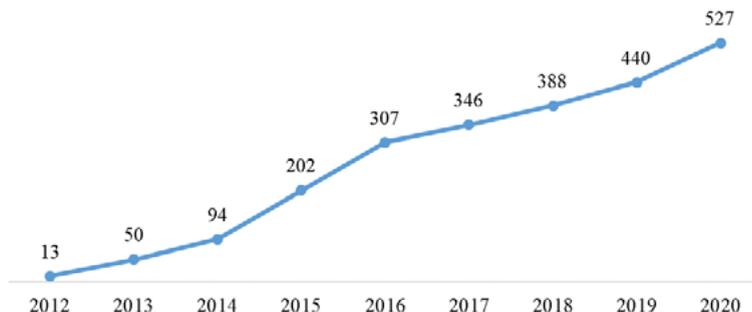
Fonte: elaborada pelos autores (2021), com base nos editais de ingresso e de homologação das inscrições.

Notou-se, em algumas seleções para ingresso no ano de 2020, um aumento do número de inscritos comparativamente com os anos anteriores, especialmente nos cursos de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Profissional em Educação, 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 de 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 em modalidade remota³⁸.

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 em 2014 o total de matriculados era de 94, em 2020 o quantitativo passou para 527, um crescimento 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).

38 As atividades remotas desenvolvidas na UFFS, durante o período da calamidade pública ocasionada pela Covid-19, poderiam ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona. Enquanto as primeiras foram definidas como aquelas em que o desenvolvimento da carga horária do CCR se deu 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 houve concomitância entre as tarefas realizadas pelos professores e as realizadas pelos estudantes (UFFS, 2020b).

Gráfico 5 – Evolução das matrículas³⁹ dos PPG da UFFS no período 2012 a 2020

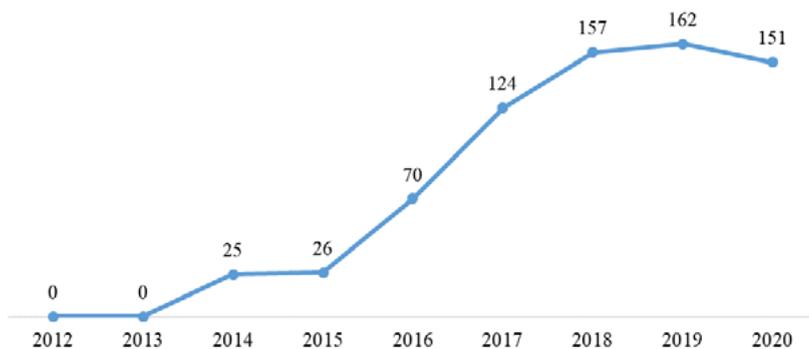


Fonte: elaborado pelos autores, a partir das informações coletadas no Geocapes (Capes, 2021) e Coleta Capes (Capes, 2021a).

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 504% (de 25 para 151 titulações). Até o ano de 2020, 715 pós-graduandos já haviam concluído seu curso. O próximo gráfico detalha o quantitativo de titulações por ano.

39 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 – Titulações⁴⁰ dos PPG da UFFS no período de 2012 a 2020



Fonte: elaborado pelos autores, a partir das informações coletadas no Geocapes (Capes, 2021) e Coleta Capes (Capes, 2021a).

O PPGE, o PPGEL e o 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.

40 Refere-se 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).

Tabela 3 – Titulações nos PPG da UFFS entre 2014⁴¹ e 2020, por curso

Curso	Titulações							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
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
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

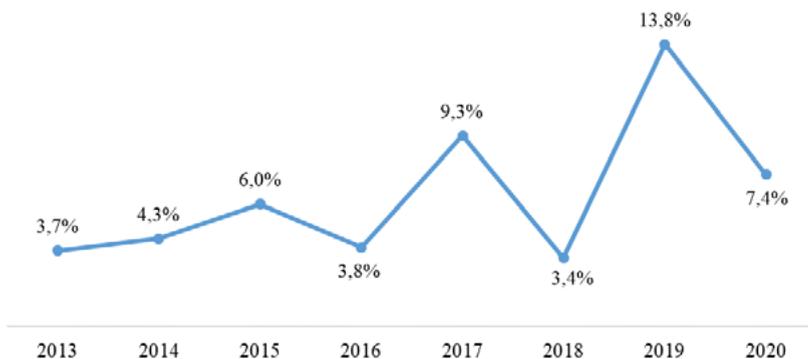
Fonte: elaborada pelos autores, a partir das informações coletadas no Geocapes (Capes, 2021) e Coleta Capes (Capes, 2021a).

Outro aspecto importante a ser analisado é o referente à 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

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

synthesizes the average dropout percentages⁴² in PPG in the period 2013-2020. Although the classes 2019 and 2020 have not yet met all the requirements for the conclusion of the course, the average dropout percentage in the period was 6,45%.

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



Fonte: elaborado pelos autores, a partir das informações extraídas da base de dados da Coleta Capes (Capes, 2020b, 2021a).

The course with the highest dropout rate is the Master's in Mathematics in National Network: 25 students left the program between 2015 and 2020, which corresponds to 26,6% of the total of dropouts. According to the 2018 Management Report (UFFS, 2018a), this high dropout rate of the course is due to the failure to reach the necessary grade by the master's students in the National Qualification Exam⁴³, applied by the Brazilian Society of Mathematics. The master's student is disconnected from the program when they do not reach the minimum required grade. The Master's in Science and Technology also presents a high dropout rate. PROFMAT and PPGCTA respond for 48,9% of the total of dropouts in PG at UFFS in the period from 2013 to 2020.

42 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.

43 O Exame Nacional de Qualificação se refere a uma única avaliação escrita (questões discursivas) envolvendo os conteúdos das disciplinas básicas do PROFMAT, aplicada aos alunos do programa. A avaliação é aplicada duas vezes ao ano, sendo que após duas reprovações o discente é desligado do programa (PROFMAT, 2024).

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 pelos autores, a partir das informações extraídas da Coleta Capes (Capes, 2020b, 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 a

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%.

3.2.1 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 socioeducacional, 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 ao respeito à diferença e à ampliação de oportunidades para o ingresso e a permanência nos cursos de graduação e pós-graduação, assim como o ingresso e a permanência dos servidores. Em relação especificamente aos cursos de PG (*lato e stricto sensu*), dispõe em seu artigo 4º, sobre a reserva de uma vaga em cada um dos cursos para candidatos com deficiência classificados no processo seletivo (UFFS, 2015).

Dois anos depois, em julho de 2017, através da Resolução n. 08/2017- CONSUNI/ CPPGEC, foi aprovada a política de ações afirmativas de acesso à PG na UFFS. Assim, para cada curso de pós-graduação (*lato ou stricto sensu*), são asseguradas duas vagas para candidatos indígenas (artigo 4º); uma vaga para candidatos deficientes (artigo 7º); uma vaga para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) (artigo 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: a Resolução n. 35/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2020, que revogou a Resolução n. 08/2017-CONSUNI/ CPPGEC. Além do acesso, a nova política também trata da questão da permanência dos estudantes cotistas. De acordo com o artigo 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 n. 33/2013 – CONSUNI e Resolução n. 4/2015 – CONSUNI/CGRAD” (UFFS, 2020f). 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, 2020f).

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 a 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 pelos autores, a partir das informações disponibilizadas pela UFFS/PROPEPG (2021).

Cabe destacar ainda que os ingressos via ações afirmativas ocorreram em apenas seis PPG até o momento da pesquisa: PPGE, 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 ao PPGPE.

3.2.2 A avaliação da pós-graduação da UFFS pela Capes

O quadro a seguir detalha as notas atribuídas pela Capes a cada um dos PPG da UFFS, no que diz respeito à avaliação quadrienal 2017-2020, realizada no ano de 2022. A grande maioria deles conta com nota 4.

Quadro 9 – Notas atribuídas aos PPG da UFFS na avaliação quadrienal 2017-2020

Programa	Área avaliativa	Nota
Estudos Linguísticos	Letras e Linguística	4
Educação	Educação	3
Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável	Interdisciplinar	4
Ciência e Tecnologia Ambiental	Ciências Ambientais	4
Interdisciplinar em Ciências Humanas	Interdisciplinar	4
Profissional em Educação	Educação	4
Profissional em Matemática	Matemática Rede	5
Desenvolvimento e Políticas Públicas	Interdisciplinar	4
Ambiente e Tecnologias Sustentáveis	Ciências Ambientais	3
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Alimentos	3
História	História	4
Saúde, Bem-estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul	Veterinária	4

Fonte: UFFS (2018 *apud* PROPEPG, 2018); UFFS (2022).

Ao se compararem esses resultados com a avaliação anterior (quadrienal 2013-2016), evidencia-se uma significativa melhora nas notas atribuídas aos programas pela Capes. Tal avanço é decorrente, entre outras razões, do Plano de Consolidação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o qual foi instituído em julho de 2018, por meio da Resolução n. 10/ CONSUNI CPPGEC/UFFS/2018. Organizado em 11 eixos norteadores⁴⁴, que se subdividem em objetivos e ações estratégicas, possuiu o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento e a elevação dos

44 Foram 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; Outros.

conceitos dos programas, tomando como base cada um dos quesitos avaliados pela Capes.

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) a introdução de políticas de autoavaliação; (iii) o fortalecimento de parcerias nacionais e internacionais; (iv) o fomento à publicação da produção acadêmica em periódicos de estratos superiores (UFFS, 2018).

4

A PÓS-GRADUAÇÃO DA UFFS SOB A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

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 respectivo percurso formativo. Em seguida, serão analisadas as percepções dos estudantes concluintes a respeito dos PPG em relação tanto aos aspectos formativos quanto às dimensões de internacionalização, inovação e de impactos na sociedade.

4.1 PERFIL

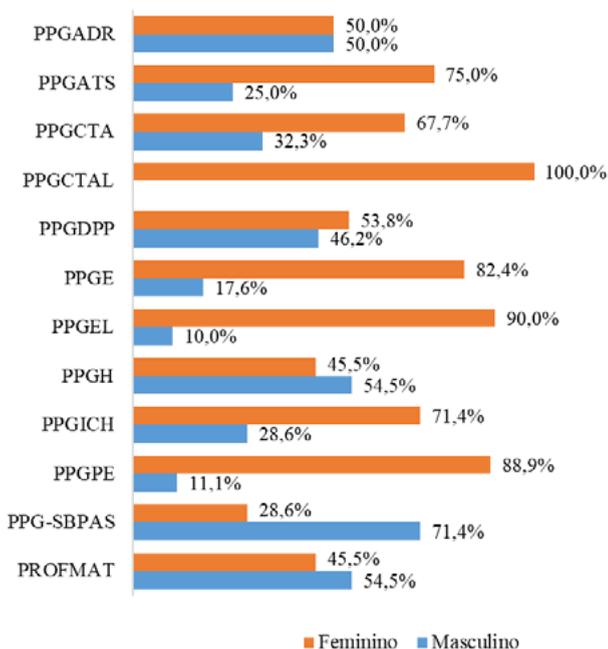
Os dados relativos ao perfil dos egressos serão apresentados e analisados por meio de algumas categorias: sexo; idade; composição

étnico-racial; estado civil; residência; formação secundária e superior; remuneração média mensal; vínculo profissional, etc.

4.1.1 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 doze PPG pesquisados. Como é possível observar no gráfico a seguir, as mulheres são maioria em oito 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 o programa



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 ao observado em âmbito nacional e na região Sul do Brasil. De acordo os dados disponíveis na Plataforma Sucupira (Capes, 2020c)⁴⁵, 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%⁴⁶ (Capes, 2020b).

Como algumas pesquisas têm 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 corresponde a 72,2%. Na UFFS os três PPG com maior presença feminina são justamente os vinculados ao campo das licenciaturas (PPGEL, PPGPE e PPGE).

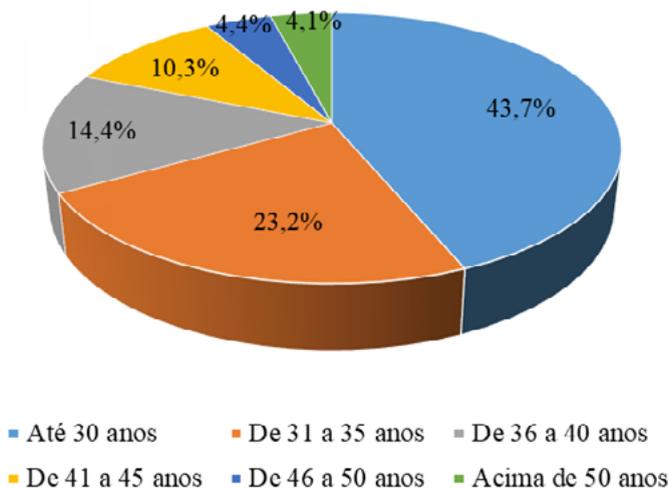
4.1.2 Idade

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: 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.

45 Dados extraídos dos relatórios gerados da Plataforma Sucupira, disponíveis em <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.

46 Para essa informação foi considerada a distribuição do sexo tomando-se 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 em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/relatorios/colela/envioColeta/dadosBrutos/formRelatorioDadosBrutosEnvioColeta.jsf>.

Gráfico 9 – Idade dos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

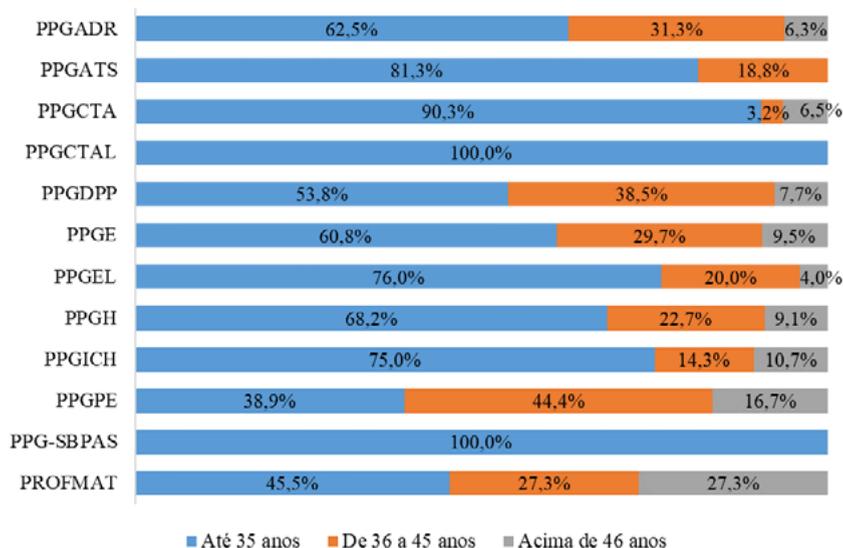
A idade média dos egressos da PG da UFFS é ligeiramente superior ao verificado em âmbito nacional e também na região Sul. Enquanto na UFFS o percentual de egressos com até 35 anos corresponde a 66,9%, a média nacional de estudantes com até 34 anos de idade era, em 2018, de 67,7%. Na região Sul o percentual é um pouco superior: segundo dados de 2018, 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 foi de 8,3% (Capes, 2020c)⁴⁷.

O gráfico 10 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 referidos foram implantados recentemente. Os dados a seguir

47 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 consideraram-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.

dizem respeito apenas aos estudantes que defenderam suas dissertações até o término de 2019, correspondendo a oito egressos do PPGCTAL e sete egressos no PPG-SBPAS (egressos que responderam ao questionário).

Gráfico 10 – Idade dos egressos, por PPG



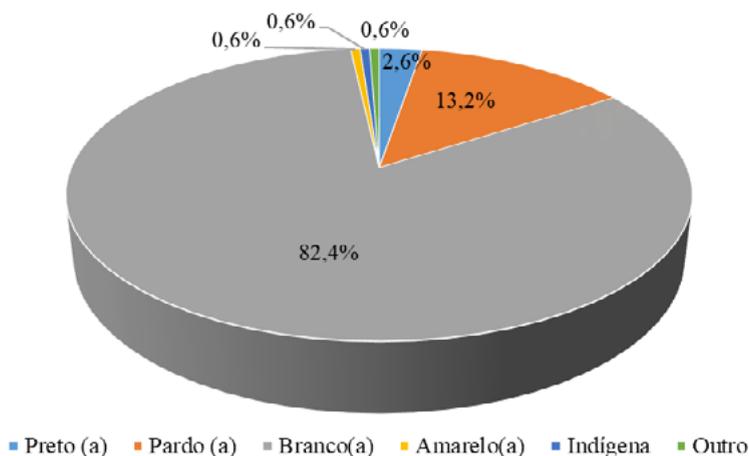
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Algumas razões ajudam a compreender as razões para 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 de a 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 à PG.

4.1.3 Identidade étnico-racial

Indagados sobre a identificação étnico-racial⁴⁸, 82,4% declararam-se brancos; 13,2%, pardos; 2,6%, pretos; 0,6%, amarelos; 0,6%, indígenas; 0,6% declararam pertencer a outra condição étnico-racial.

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



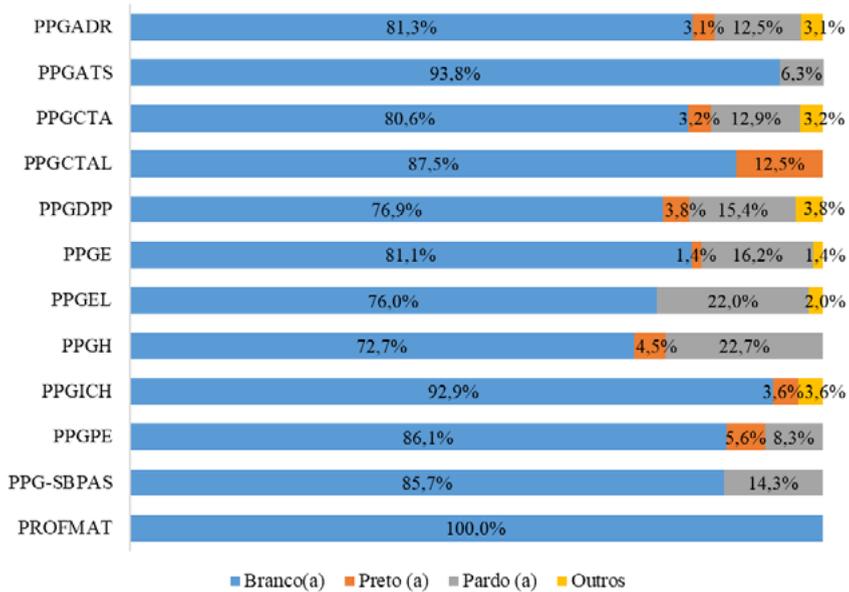
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

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); no PPGEL, 22%

48 Para os fins do presente estudo optou-se pelo uso do termo composto “raça-etnia”. Optou-se pelo termo com base na argumentação de 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”.

(todos autodeclarados pardos). No PROFMAT todos os egressos se declararam brancos.

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



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 2018⁴⁹. A UFFS apresenta um maior percentual de estudantes pardos e um percentual similar de estudantes pretos em relação à média regional. Enquanto a UFFS conta com 13,2% de egressos pardos e 2,6% de pretos, a região sul apresenta somente 6% de seus matriculados pardos e 2,8% de pretos. No âmbito nacional, 21,9%

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

de pós-graduandos matriculados são pardos e 5,9% são 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 0,4%; na região Sul, 0,2%; na UFFS, 0,6% dos alunos de PG (Capes, 2020c). Com referência às características étnico-raciais, a tabela a seguir ilustra uma perspectiva comparativa entre os egressos da UFFS e a PG em âmbitos 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 pelos autores com base em dados primários (2020) 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 2019⁵⁰ (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% de pardos e

50 Foram excluídos desse cálculo os estudantes que não dispunham de tal informação e os que não se declararam.

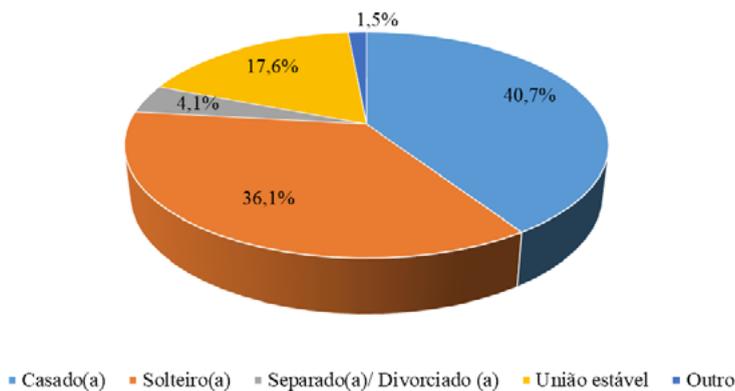
0,8% de indígenas. A pós-graduação concentra, neste sentido, mais estudantes brancos que a graduação.

Tais dados 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 brasileira é composta, segundo dados do IBGE de 2018, por 55,8% autodeclarados negros⁵¹ (46,5% pardos e 9,3% pretos), os indivíduos pertencentes a essa identidade étnico-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).

4.1.4 Estado civil

No que tange ao estado civil, a maioria dos egressos se declararam nas categorias 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

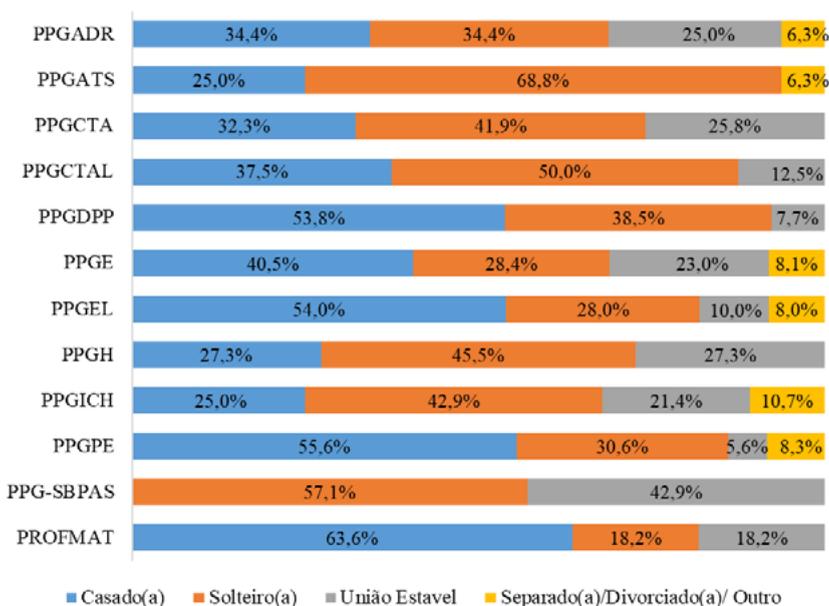


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

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

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 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

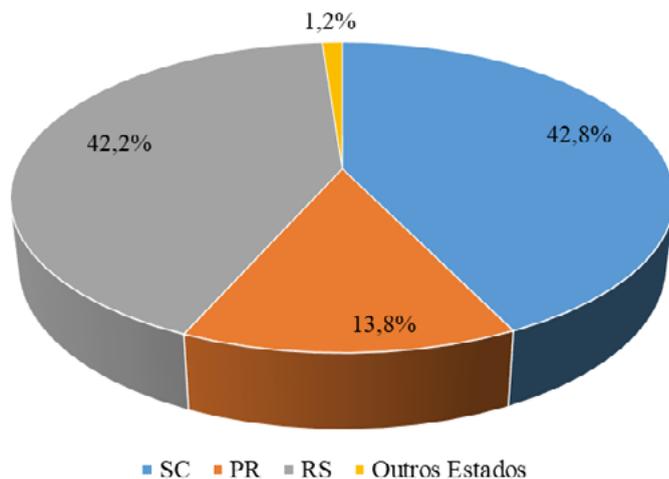


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.1.5 Residência

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

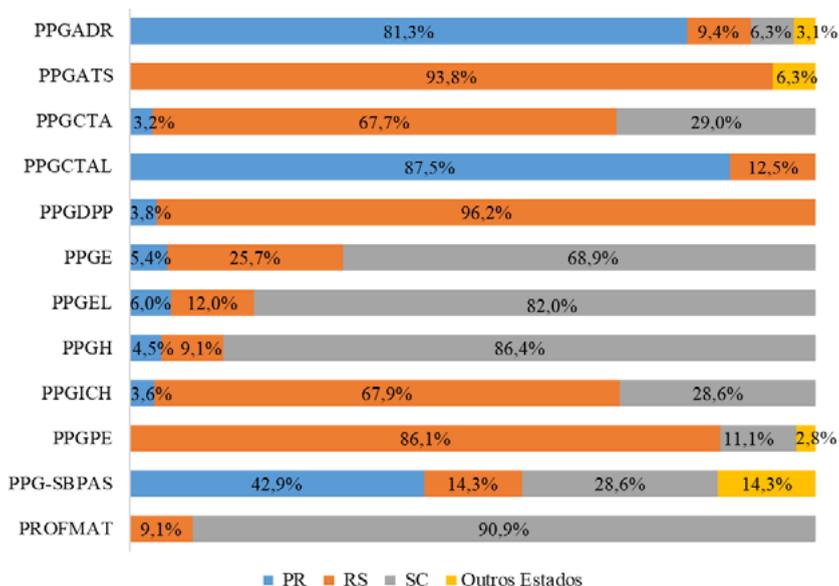
Gráfico 15 – Residência dos egressos dos PPG da UFFS por Unidade da Federação



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 quatro egressos residem fora da região Sul, formados pelo PPG-SBPAS, PPGPE, PPGATS e PPGADR, conforme detalhado no gráfico que segue.

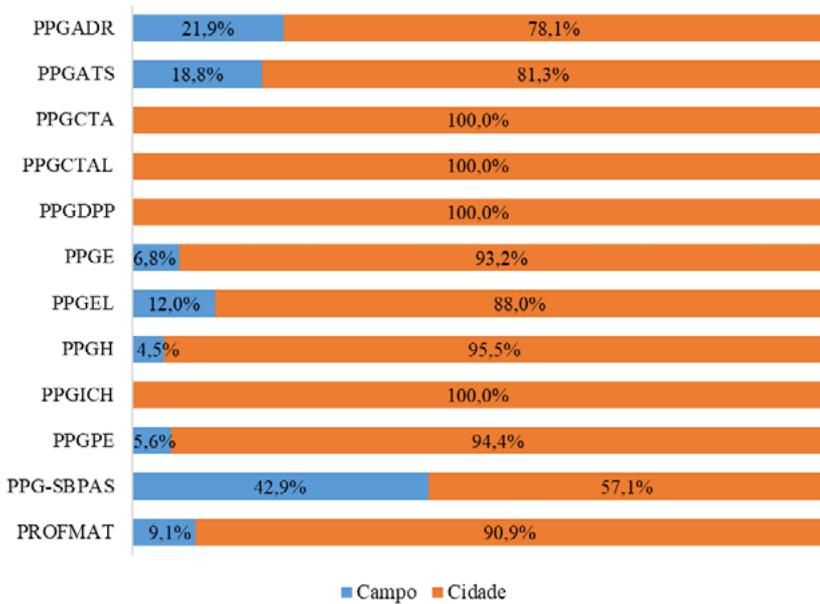
Gráfico 16 – Residência dos egressos, por Unidade da Federação e por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 pelo PPGATS (18,8).

Gráfico 17 – Local de residência dos egressos dos PPG da UFFS (espaços urbano e rural)



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

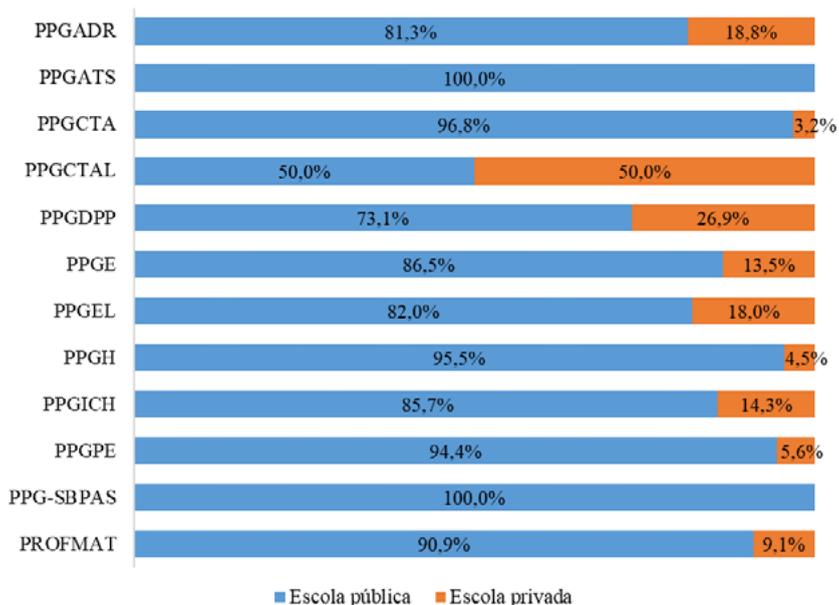
A área profissional de atuação do egresso é um fator importante para a escolha do local de residência. O expressivo percentual de egressos residindo nas cidades tem uma relação direta com o processo de urbanização no Brasil. De acordo com dados mais recentes do IBGE (2015), 85% da população brasileira residem 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.

4.1.6 Formação

Consideramos importante conhecer os aspectos principais da trajetória formativa dos estudantes a partir do Ensino Médio. Indagados sobre a natureza administrativa da instituição em que realizaram a formação de nível médio (escola pública ou privada), 86,5% dos egressos afirmaram ter estudado em escolas públicas. No gráfico apresentado

na sequência, 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

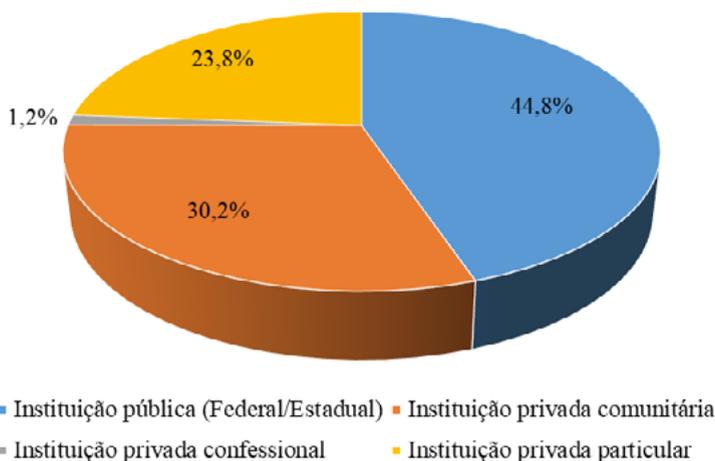


Fonte: dados produzidos pelos pesquisadores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

De acordo com os dados do gráfico 18, os estudantes da UFFS, tanto os de graduação quanto os 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 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, a 85,6%; no Rio Grande do Sul, a 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 em que 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



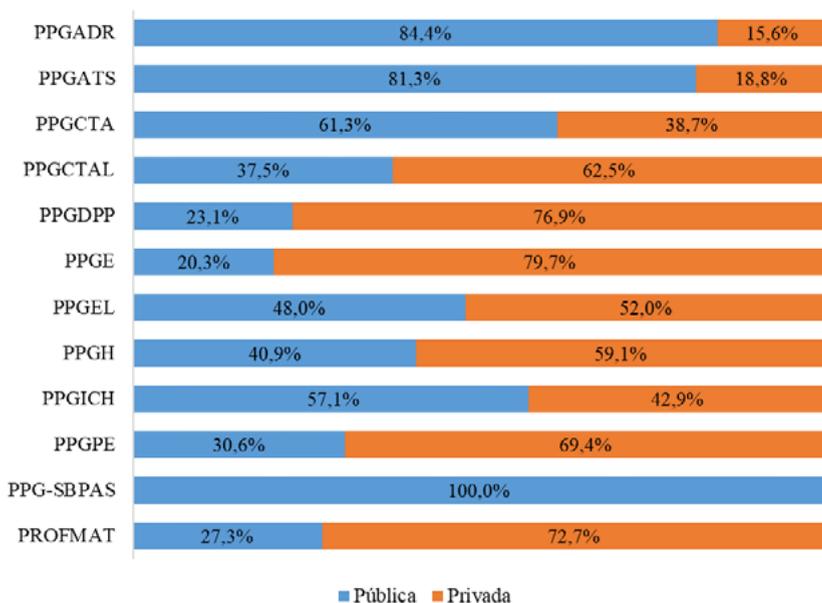
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O gráfico a seguir 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%), o PROFMAT (72,7%) e o 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 de 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 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



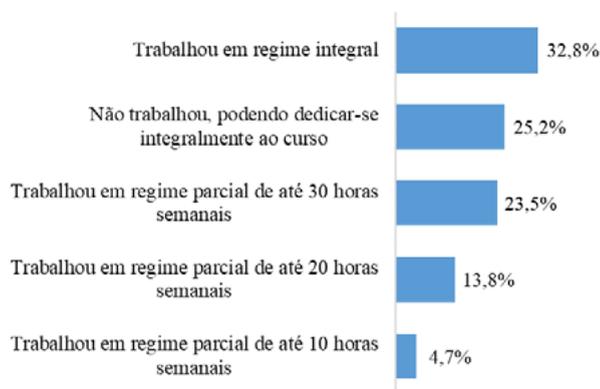
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Os dados 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 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.

4.1.7 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.

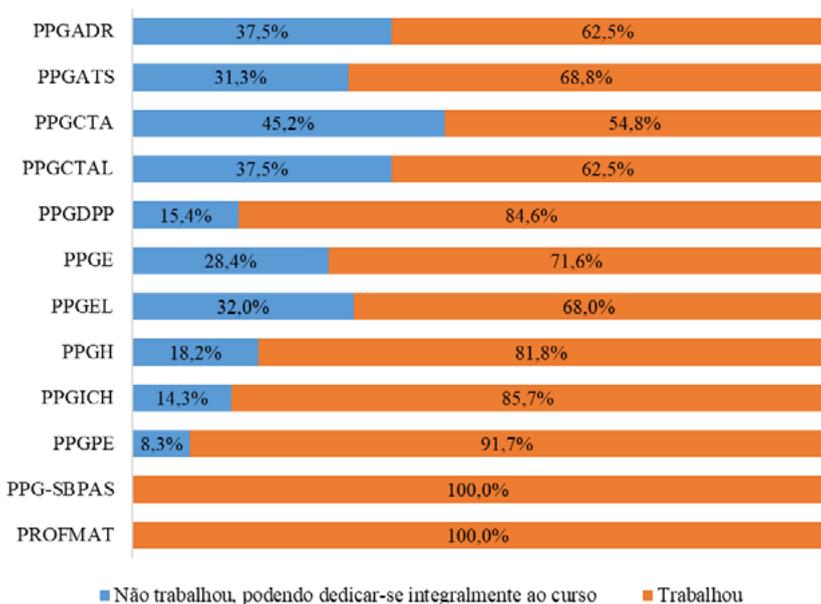
Gráfico 21 – Média de horas semanais trabalhadas pelos egressos durante a realização do curso



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 no PPG-SBPAS todos afirmaram ter trabalhado e estudado ao mesmo tempo. O PPGC-TA 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 pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

De acordo com os dados, 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.

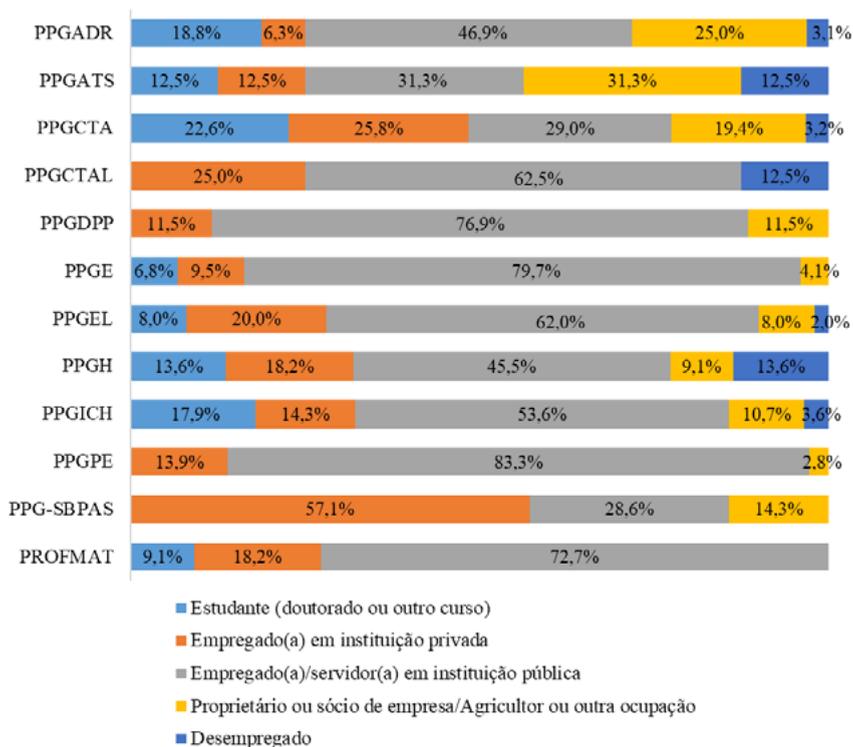
Gráfico 23 – Atividade profissional dos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

De acordo com o gráfico apresentado 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 pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

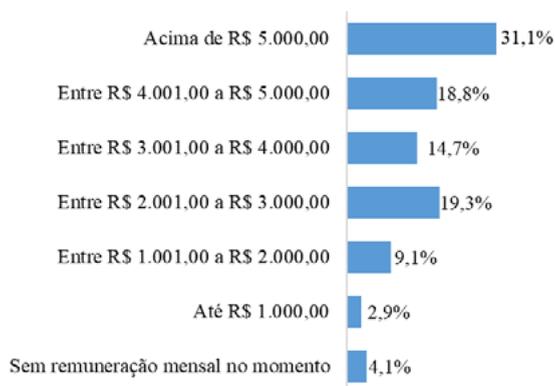
A expressiva presença de egressos nas instituições públicas deve-se, em parte, à predominância de PPG da área de formação de professores. Na UFFS, dos 16 programas de pós-graduação ofertados, 9 estão vinculados à educação. Uma parcela significativa desses egressos atua como docente ou gestor de escolas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

4.1.8 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.

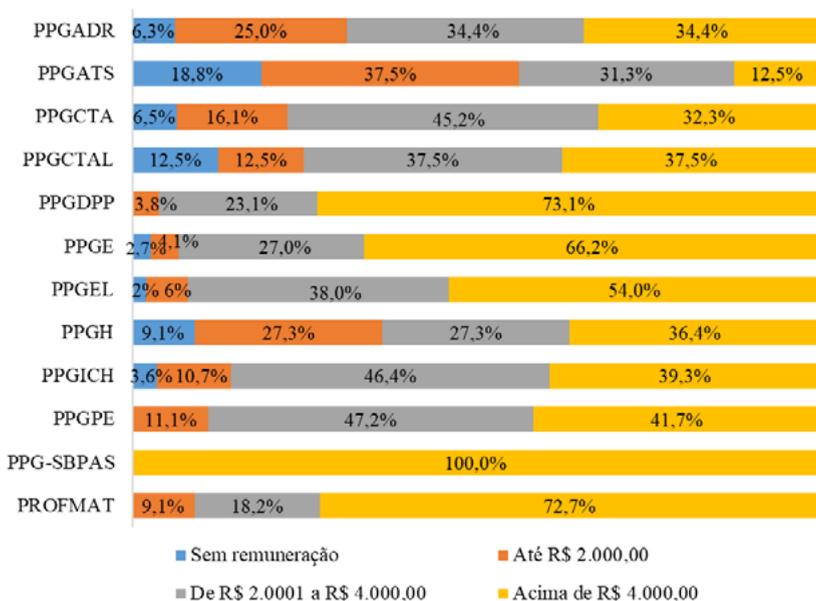
Gráfico 25 – Remuneração mensal média dos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O próximo gráfico 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%), do PPGDPP (73,1%), do PROFMAT (72,7%) e do PPGE (66,2%).

Gráfico 26 – Remuneração mensal média dos egressos, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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.

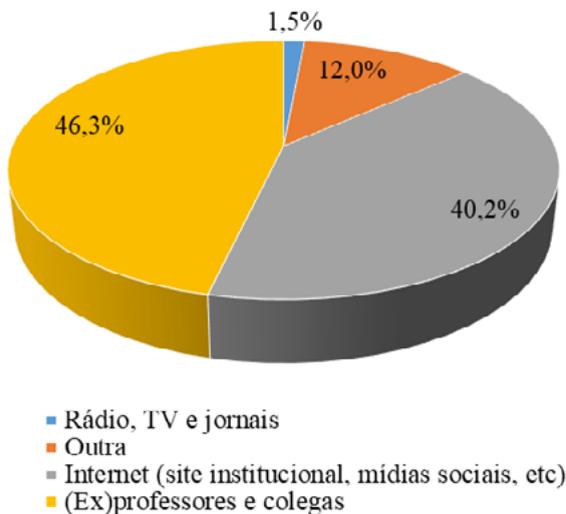
4.2 A TRAJETÓRIA FORMATIVA

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; continuidade da formação.

4.2.1 Opção pela UFFS

No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se compreender como os egressos da PG obtiveram as informações sobre o curso, tendo sido motivados a participar do processo seletivo. Nesse aspecto, informações através de (ex-)professores e colegas e via internet foram os meios mais destacados, compreendendo 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. E 12% dos egressos apontaram que a obtenção dessas informações foi proveniente de outras fontes.

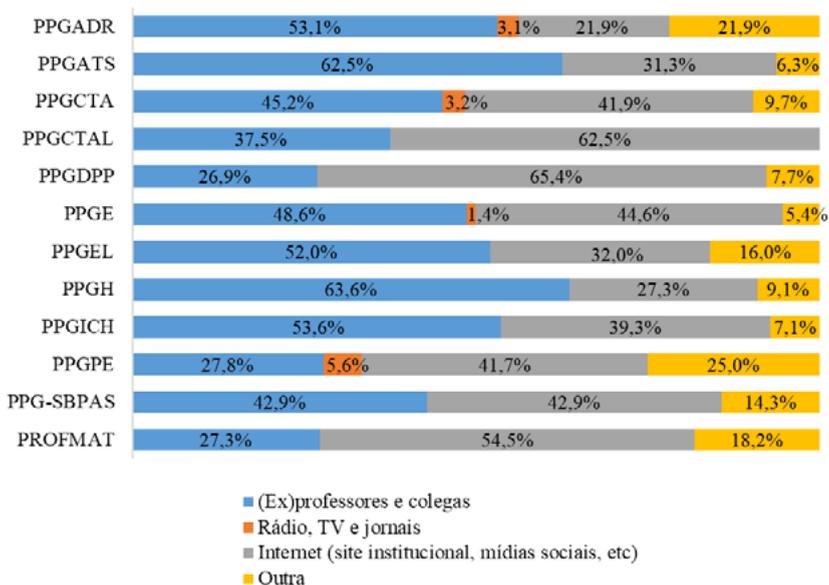
Gráfico 27 – Informações que motivaram a inscrição no processo seletivo



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

A obtenção de informações por meio de (ex-)professores e colegas predominou 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 de 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 pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Os dados 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 (2019) referentes 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 por 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 pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

* Neste gráfico são utilizados os valores absolutos, tendo em vista tratar-se de uma questão de múltipla escolha. Aos egressos foi dada a possibilidade de assinalarem mais de uma alternativa.

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).

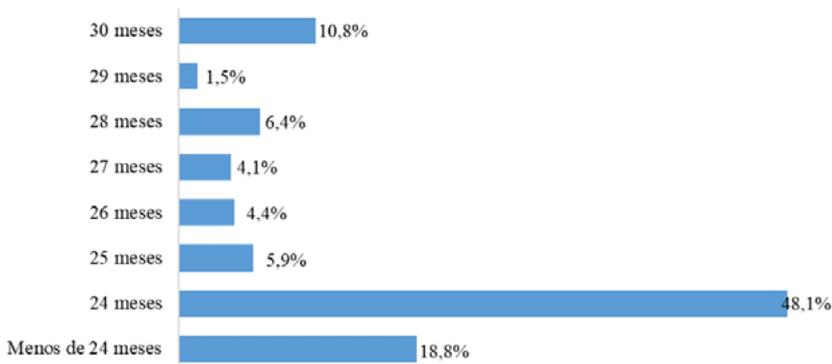
O curso de Matemática em Rede Nacional foi o que apresentou o maior percentual de egressos que apontaram o item “possibilidade de progressão na carreira” (81,8%) como uma das principais razões para a escolha da UFFS, ficando atrás somente do item “interesse na formação acadêmica e científica especializada”. 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%).

4.2.2 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)⁵² é de 24,6 meses. Observou-se que 66,9% dos participantes da pesquisa concluíram seus cursos de PG no período de duração regular respectivo, que é de até 24 meses⁵³, e 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 pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O gráfico a seguir 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 e 30 meses, sendo que 72,7% o concluíram em 30 meses, apresentando disparidade em relação aos demais PPG.

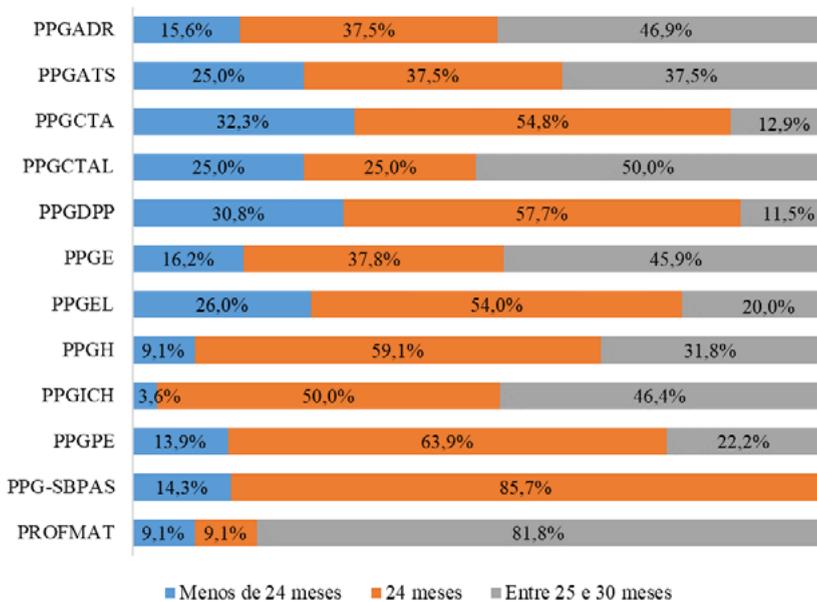
De acordo com o regimento do PROFMAT (2016), o mestrando deve obrigatoriamente, além da conclusão de um quantitativo de disciplinas obrigatórias e da realização do Trabalho de Conclusão de Curso,

52 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.

53 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).

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 PRO-FMAT (o curso foi responsável por 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



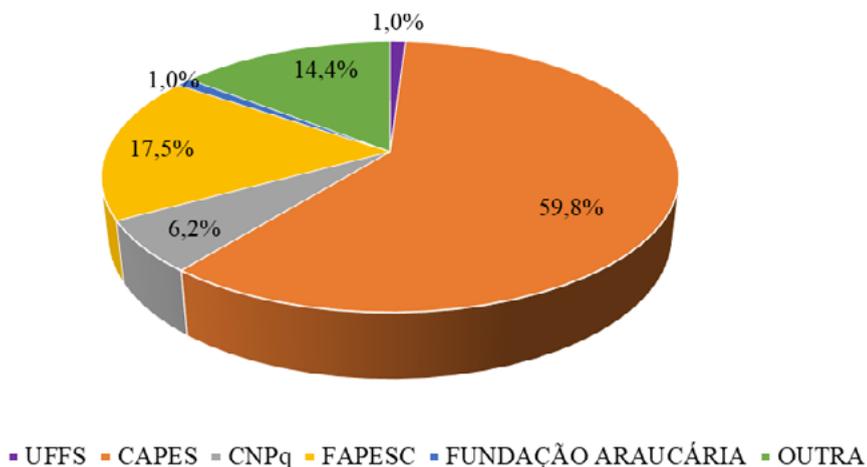
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

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.

4.2.3 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 foi proveniente da Capes (59,8%) e da Fapesc (17,5%).

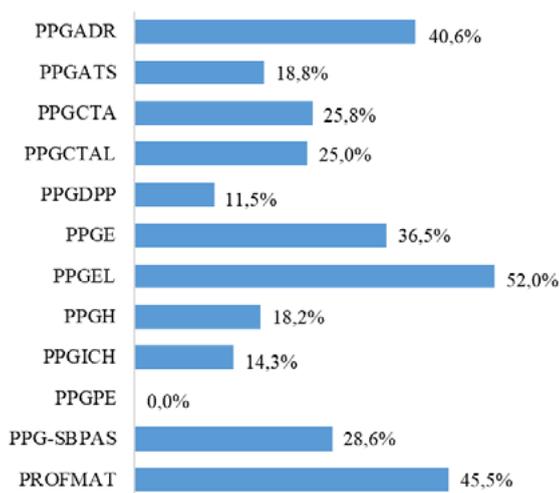
Gráfico 32 – Modalidade de bolsa recebida pelos egressos dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Conforme pode ser visualizado no próximo gráfico, 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 pelos autores 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 disponibilizadas⁵⁴ 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 tem apresentado redução nos últimos anos. Entre 2014 e 2019, o quantitativo de bolsas concedidas pela Capes para mestrados e doutorados no país reduziu 0,6%. Quando analisada somente a modalidade de mestrado (acadêmico e profissional), a redução chega a 8,1% no país e 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

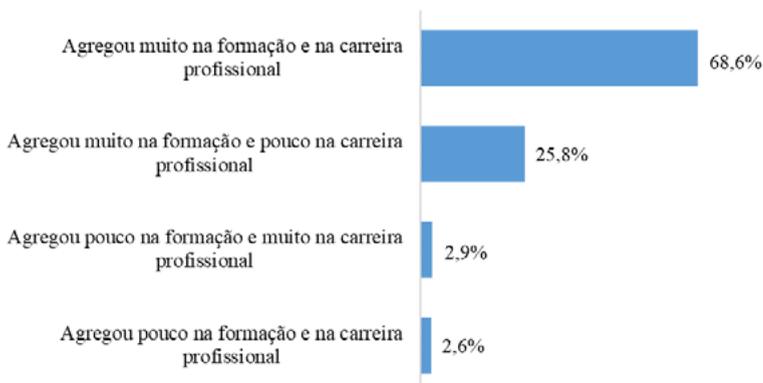
54 Esse quantitativo foi extraído da plataforma Geocapes, sendo que não contabiliza os cursos de Mestrado em Rede, como é o caso, por exemplo, do PROFMAT.

passou de 35 para 59⁵⁵, um aumento de 68,6% (Capes, 2020). No entanto, tal crescimento não tem sido proporcional ao crescimento das matrículas, cujo percentual nesse período foi de 368,1% (de 94 para 440).

4.2.4 *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; 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

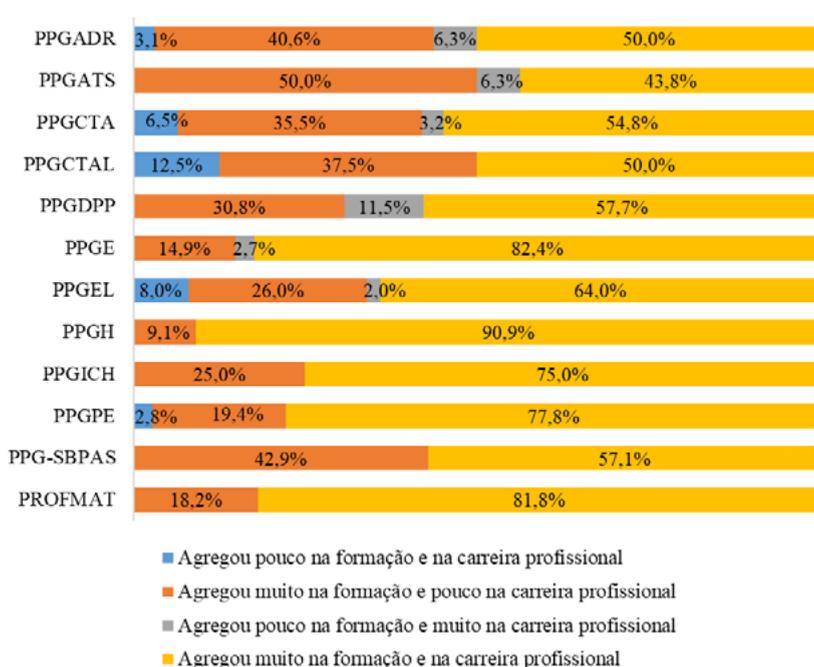


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

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.

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

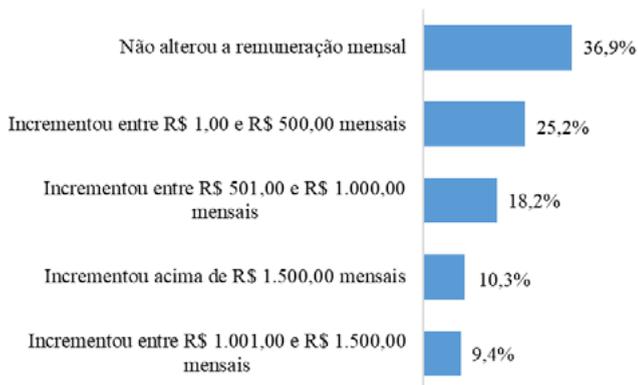
Gráfico 35 – Percepção dos egressos quanto à importância do curso na formação e carreira profissional, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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; E 36,9% dos egressos afirmaram não ter obtido nenhum incremento em sua remuneração após a conclusão do curso.

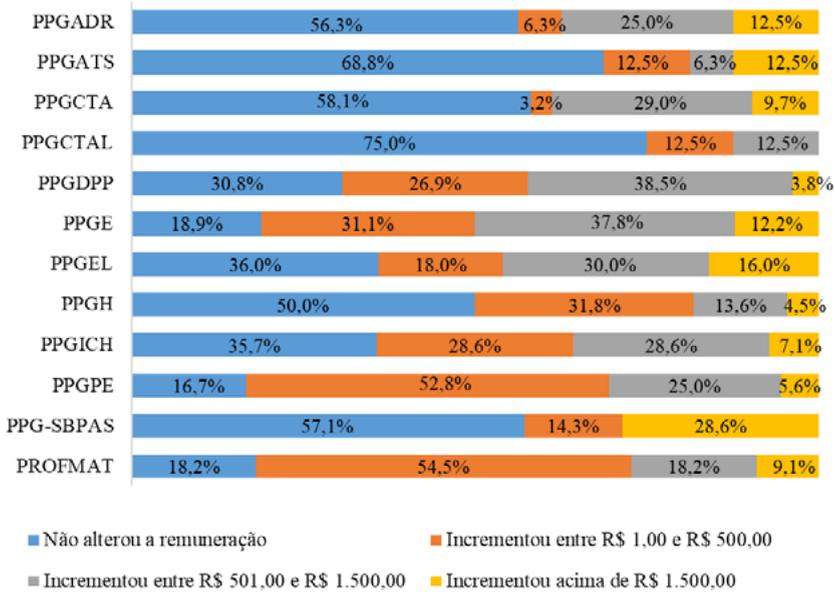
Gráfico 36 – Impacto da realização do curso na remuneração média dos egressos dos PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 de PPGE, PP-GPE 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 37 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 pelos autores 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.

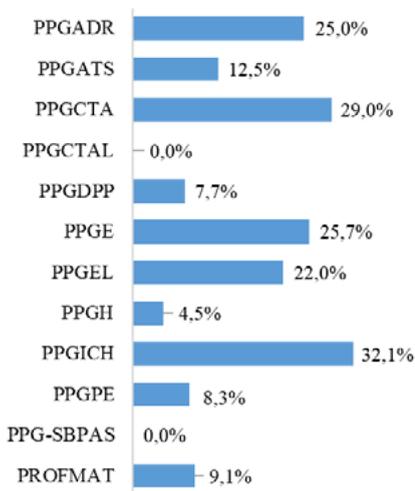
4.2.5 Ingresso em cursos de doutorado

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 do PPGCTA. Já no PPGH e no PPGDPP, por exemplo, há um menor percentual de titulados ingressantes em cursos de 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 à 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 pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

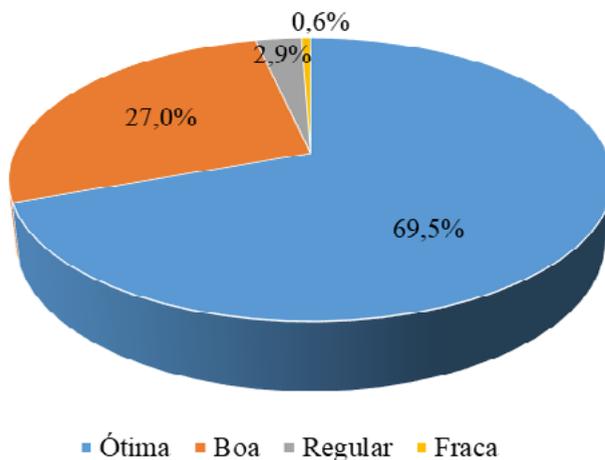
Tendo em vista os objetivos da pesquisa, buscou-se compreender as percepções dos estudantes concluintes a respeito de alguns aspectos acadêmicos do curso realizado: matriz curricular; componentes curriculares; corpo docente; relação orientador(a)/orientando(a); coordenação de curso; infraestrutura –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

4.3.1 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 “pessimismo”; 3 e 4, a “fraco”; 5 e 6, a “regular”; 7 e 8, a “bom”; 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. Ainda, 27% consideraram o curso “bom”, com atribuições de notas 7 e 8; 2,9% o avaliaram como “regular”, com notas 5 e 6. Somente 0,6% (o que equivale a dois participantes) consideraram o curso “fraco”.

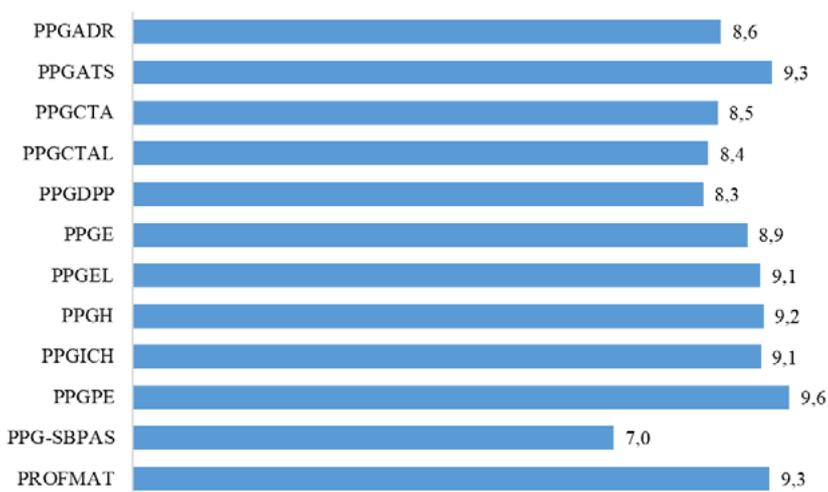
Gráfico 39 – Avaliação dos egressos quanto à qualidade do curso realizado



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O gráfico 40 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 maioria dos egressos atribuiu notas 8 e 9. O curso mais bem avaliado pelos egressos foi o PP-GPE, e o que recebeu as menores notas foi o PPG-SBPAS.

Gráfico 40 – Avaliação média dos egressos quanto à qualidade do curso, por PPG

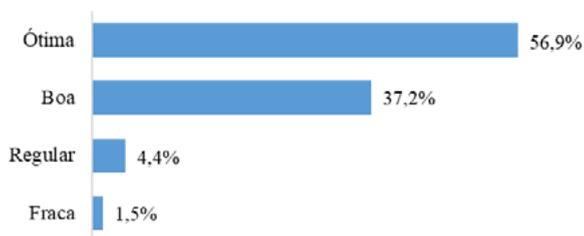


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.1.1 *Matriz curricular*

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

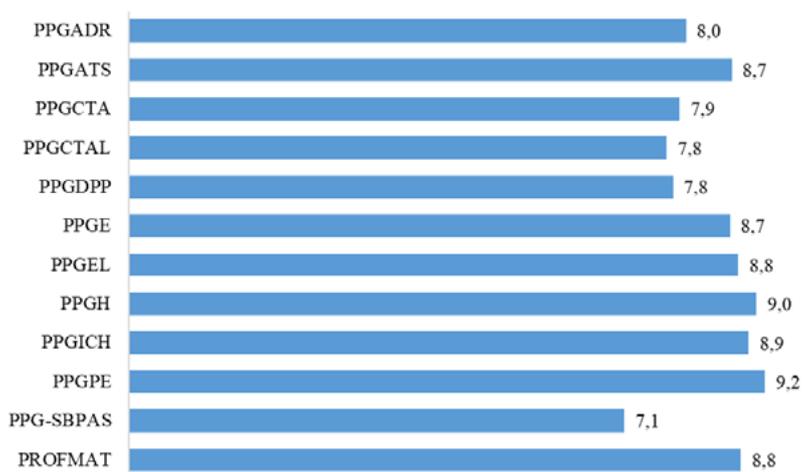
Gráfico 41 – Avaliação dos egressos quanto à matriz curricular dos PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

As médias de pontuação de cada PPG variaram entre 7,1 (para o PPG-SBPAS) e 9,2 (para o PPGPE), conforme pode ser visualizado na sequência.

Gráfico 42 – Avaliação média dos egressos quanto à matriz curricular, por PPG



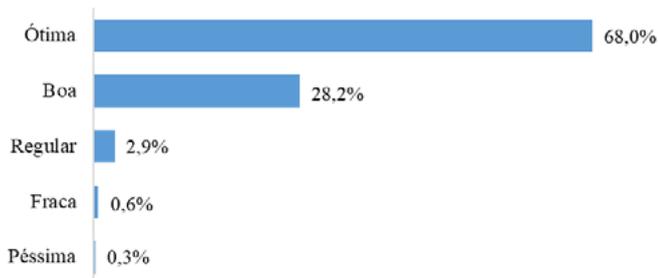
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.1.2 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. Outros 28,2% o consideraram como “bom”; 2,9%, como “regular”; 0,6%, como “fraco”; 0,3%, como “péssimo” (o que equivale a um participante).

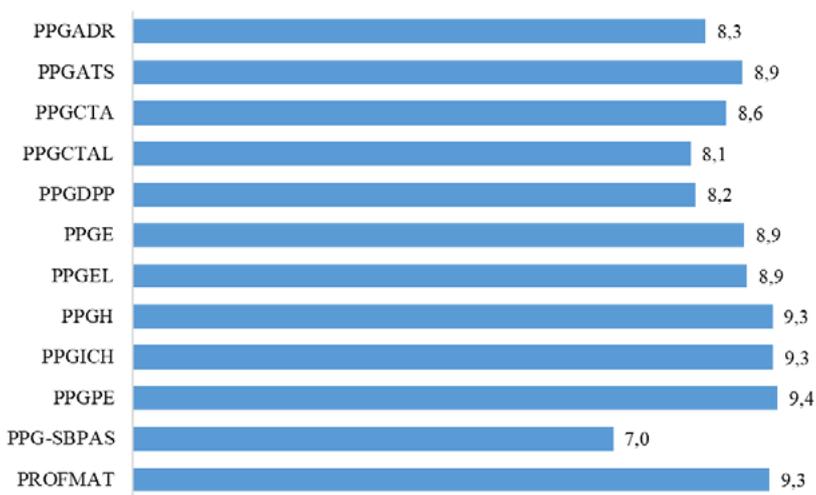
Gráfico 43 – Avaliação dos egressos quanto à qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas



Fonte: dados produzidos pelos autores 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.

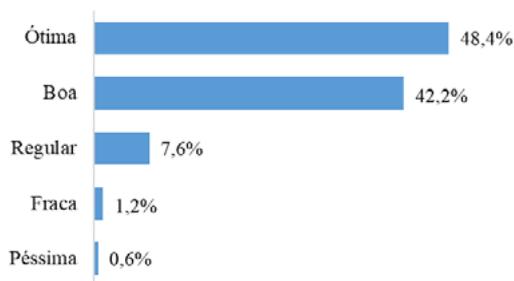
Gráfico 44 – Avaliação média quanto à qualidade dos conteúdos dos componentes curriculares e das referências bibliográficas, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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”. Ademais, 7,6% dos egressos avaliaram como “regular”; 1,2%, como “fraco”; 0,6%, como “péssimo”.

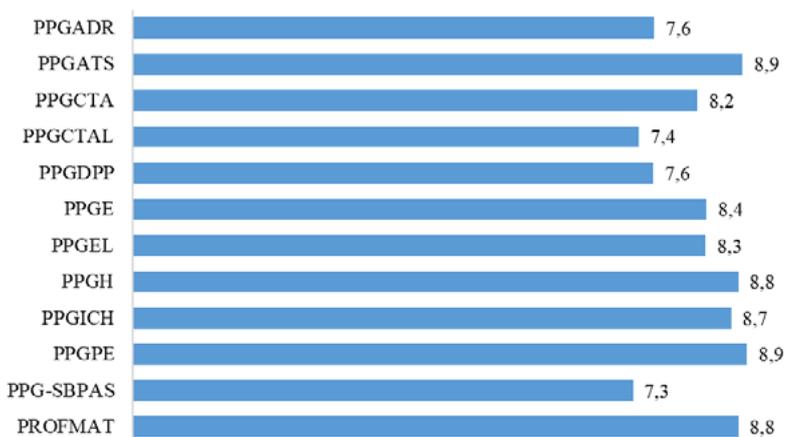
Gráfico 45 – Avaliação dos egressos em relação à metodologia utilizada nos componentes curriculares



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 se destacou com a mais elevada média das notas (8,9), enquanto o PPG-S-BPAS apresentou a menor (7,3).

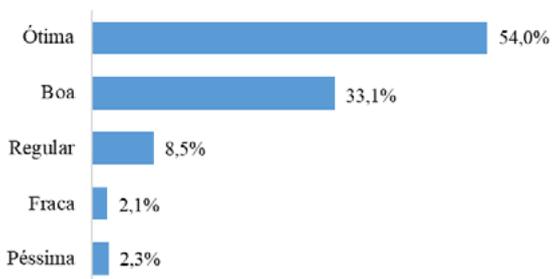
Gráfico 46 – Avaliação média quanto à metodologia utilizada nos componentes curriculares, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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”; 2,3%, como “péssimo”. Dos participantes que avaliaram o curso como “fraco” e “péssimo” (notas entre 1 e 4), a maior parcela (27%) é egressa do PPGPE.

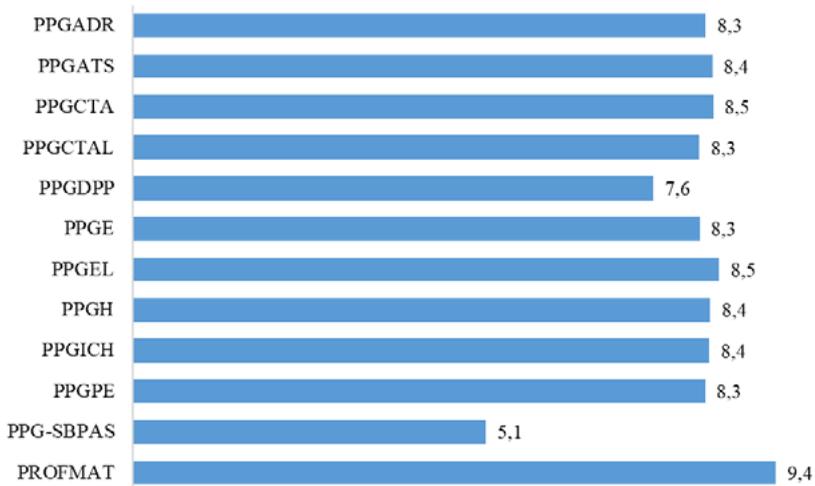
Gráfico 47 – Avaliação dos egressos em relação aos horários das disciplinas



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 PP-G-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 48 – Avaliação média quanto aos horários das disciplinas, por PPG



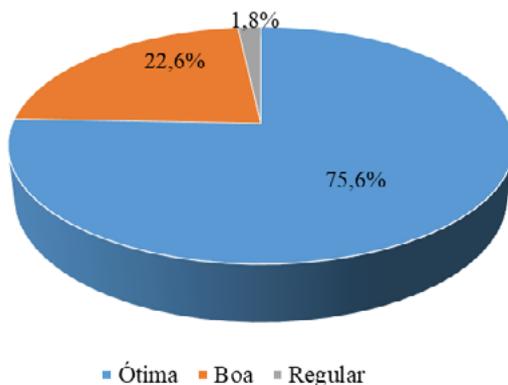
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O PPG-SBPAS tem seus componentes curriculares ofertados na maior parte dos dias da semana, enquanto 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.

4.3.2 Corpo docente

Questionados sobre a qualidade do corpo docente, os egressos em maioria (75,6%) avaliaram-na como “ótima”, enquanto 22,6% avaliaram-na como “boa”. Apenas 1,8% dos egressos avaliaram esse item como “regular” (pertencentes ao PPGDPP, PPGEL, PPGCTA e PPGADR).

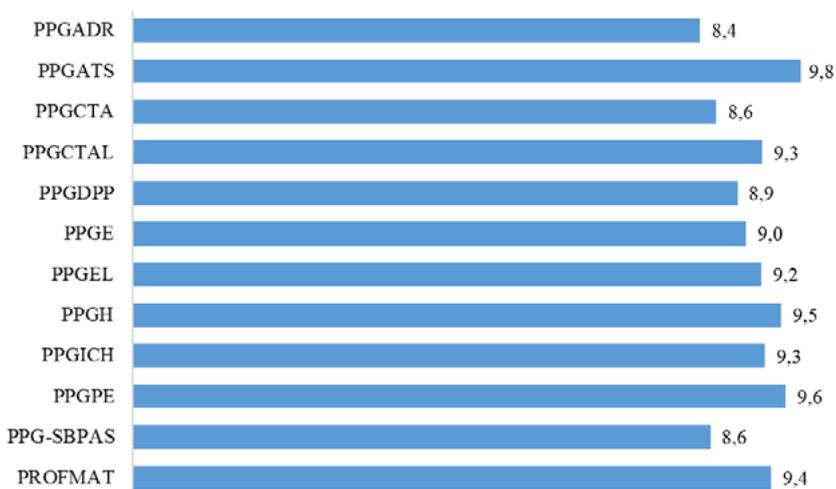
Gráfico 49 – Avaliação dos egressos em relação ao corpo docente



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 50 – Avaliação média quanto à qualidade do corpo docente, por PPG



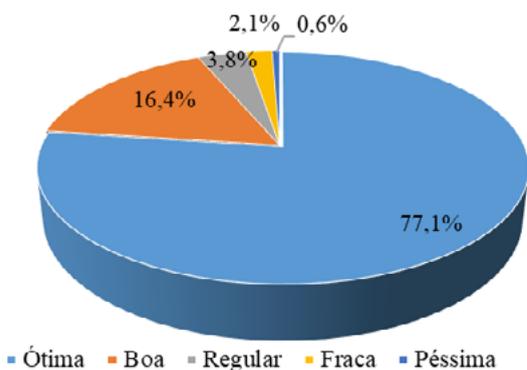
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

De acordo com as informações institucionais referentes ao ano de 2020 (UFFS, 2020c), 83,7% dos docentes da UFFS (de um total de 634⁵⁶) possuíam doutorado. Além disso, 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, a 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.

4.3.3 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”; 0,6%, como “péssima”.

Gráfico 51 – Avaliação dos egressos quanto à relação orientador(a)/orientando(a)



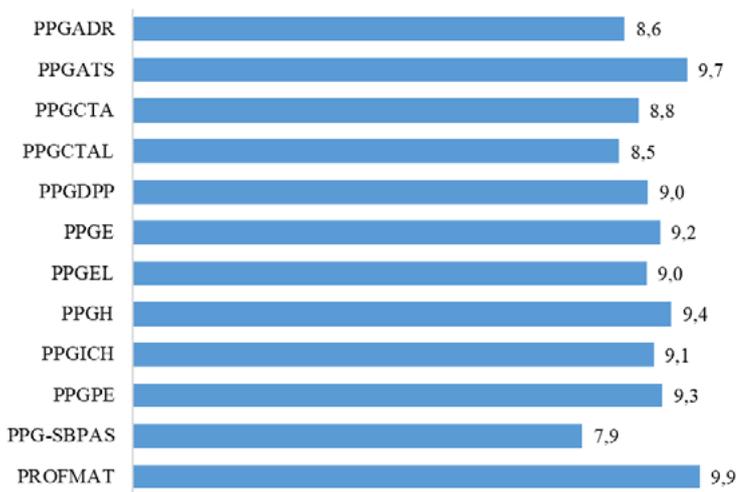
Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

De acordo com a pesquisa, as notas médias atribuídas são superiores a 8 em quase todos os cursos, com exceção do PPG-SBPAS, que

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

apresentou média de 7,9. O PROFMAT apresentou-se com a maior média (9,9), como pode ser observado na sequência.

Gráfico 52 – Avaliação média quanto à relação orientador(a)/orientando(a), por PPG

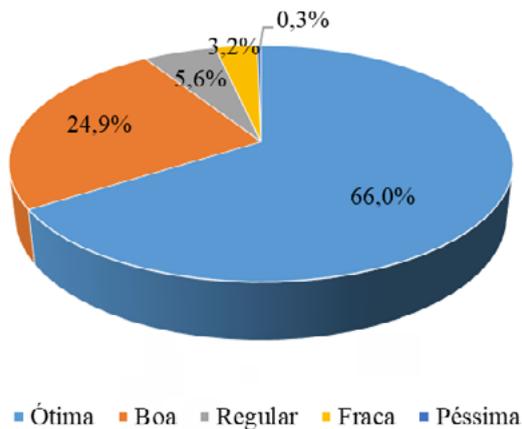


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.4 Coordenação do Curso

Em relação à atuação da Coordenação do Curso, 66% dos egressos avaliaram-na como “ótima”; 24,9%, como “boa”; 5,6%, como “regular”; 3,2%, como “fraca”; 0,3%, como “péssima” (quantitativo de 1 participante).

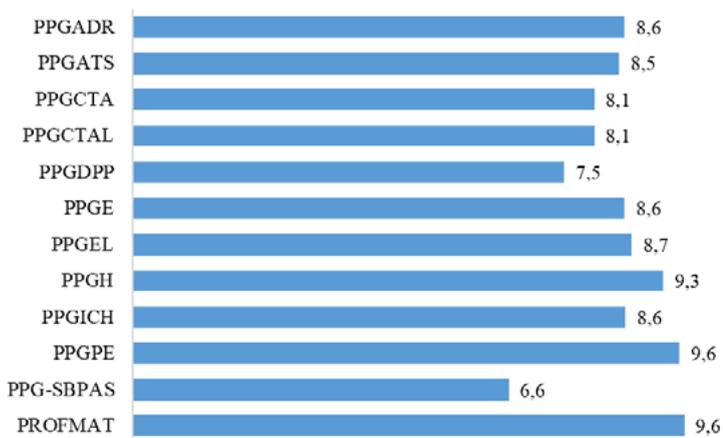
Gráfico 53 – Avaliação dos egressos quanto à atuação da Coordenação de Curso



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Conforme demonstrado a seguir, 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” (acima de 7).

Gráfico 54 – Avaliação média quanto à atuação da Coordenação de Curso, por PPG

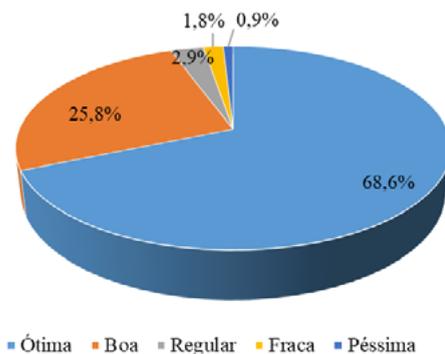


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.5 Secretaria do Programa

No que diz respeito à atuação da Secretaria do Programa, 94,4% dos egressos avaliaram-na como “ótima e “boa”; 2,9%, como “regular”; 1,8%, como “fraca”; 0,9%, como “péssima”.

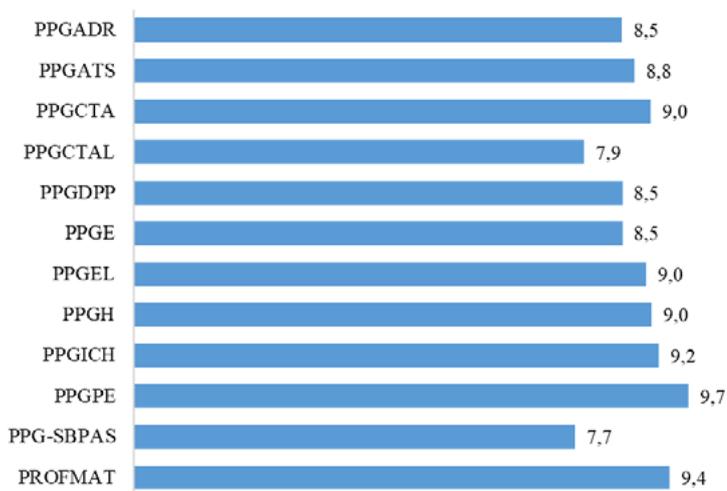
Gráfico 55 – Avaliação dos egressos quanto à atuação da Secretaria dos Programas



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 56 – Avaliação média quanto à atuação da Secretaria dos Programas, por PPG

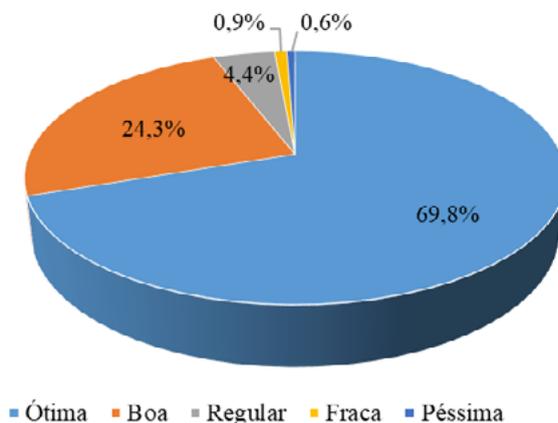


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.6 Servidores técnico-administrativos em Educação

Julgamos importante indagar os egressos sobre a qualidade dos serviços prestados pela UFFS por meio dos seus servidores técnicos-administrativos em Educação (STAEs)⁵⁷. Quanto a isso, 69,8% dos egressos consideraram-na “ótima”; 24,3%, “boa”; 4,4%, como “regular”; 0,9% avaliaram-na como “fraca”; 0,6%, como “péssima”.

Gráfico 57 – Avaliação dos egressos quanto ao suporte e atendimento dos STAEs

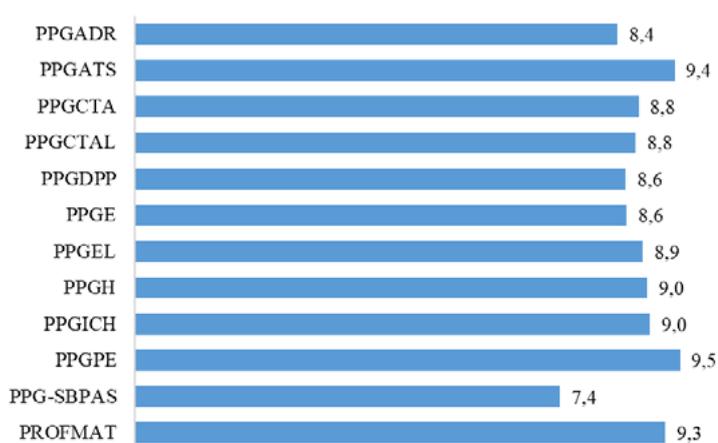


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

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

57 Os técnicos-administrativos em Educação (STAEs) são todos aqueles servidores que exercem os cargos efetivos constantes no anexo VII da lei n. 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 média quanto ao suporte e atendimento dos STAEs, por PPG

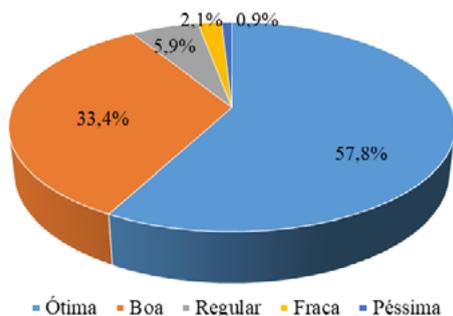


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.7 Infraestrutura

As questões relacionadas à infraestrutura do curso são de extrema relevância para assegurar a efetividade do processo de formação dos estudantes. Neste 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”; 0,9%, como “péssimo”.

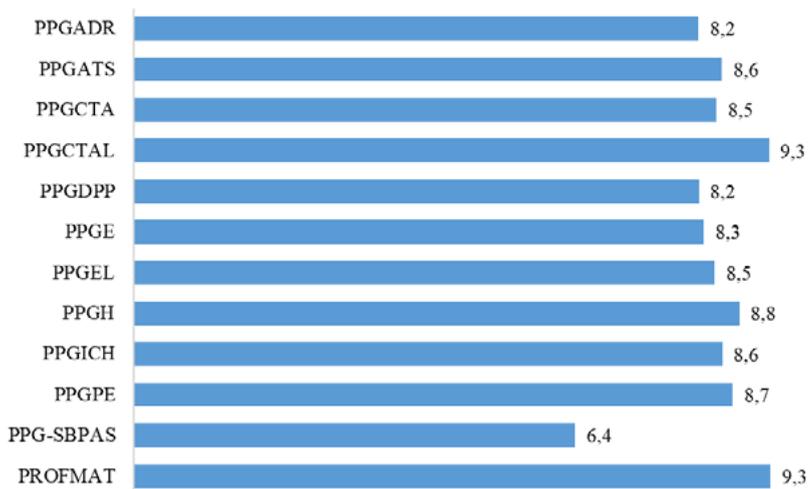
Gráfico 59 – Avaliação dos egressos quanto à infraestrutura do curso



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O PPGCTAL e o 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.

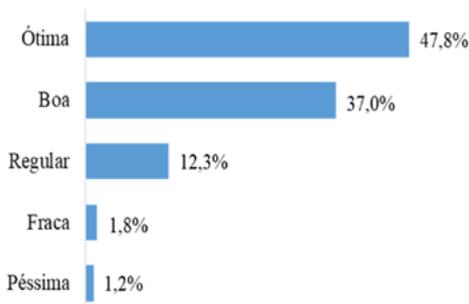
Gráfico 60 – Avaliação média quanto à infraestrutura, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Indagados a respeito da qualidade e da quantidade do acervo nas bibliotecas, 84,8% dos egressos avaliaram-na como “ótima” e “boa”; 12,3%, como “regular”; 1,8%, como “fraca”; 1,2%, como “péssima”.

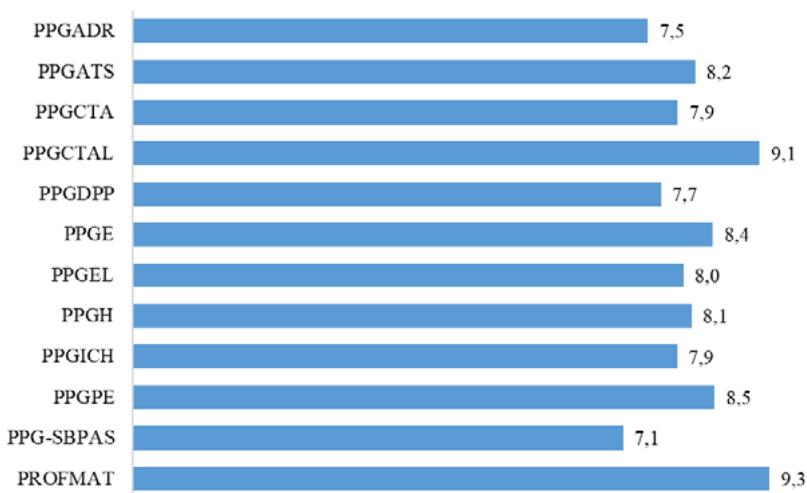
Gráfico 61 – Avaliação dos egressos quanto às bibliotecas da UFFS



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O gráfico a seguir 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 62 – Avaliação média quanto às bibliotecas da UFFS, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Cabe destacar, em relação à avaliação da infraestrutura dos cursos, que as piores avaliações quanto a 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.

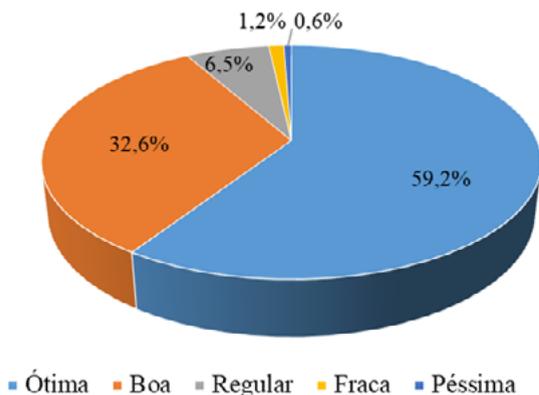
4.3.8 Comunicação e apoio à aprendizagem

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, 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-na como “ótima”; 32,6%, como

“boa”; 6,5%, como “regular”; 1,2% avaliaram-na como “fraca”; 0,6%, como “péssima”.

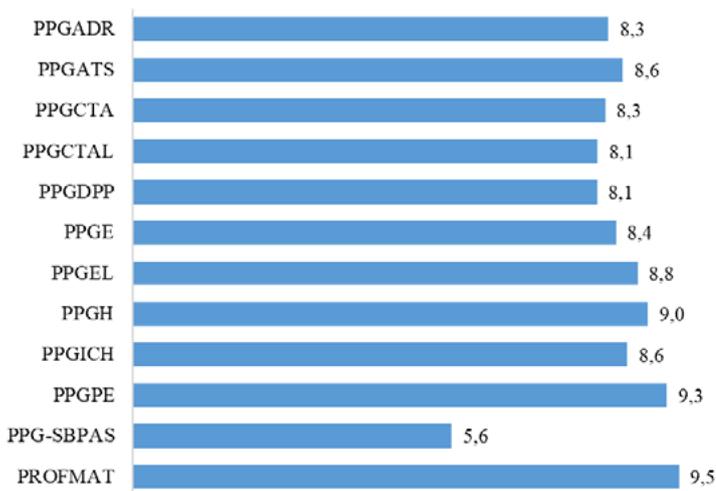
Gráfico 63 – Avaliação dos egressos quanto à comunicação no interior dos PPG da UFFS



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O gráfico 64 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).

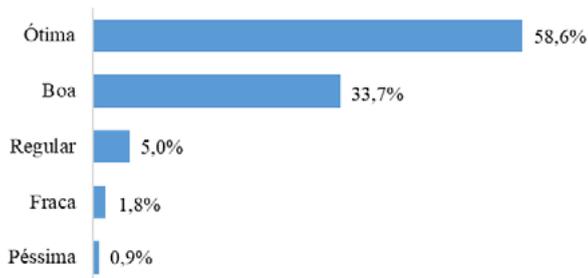
Gráfico 64 – Avaliação média quanto à comunicação no interior dos PPG, por curso



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 matrículas e visualização de notas. Em relação ao Moodle e ao Portal do Aluno, 92,3% dos participantes os avaliaram como “ótimos” e “bons”; 5%, como “regulares”; 1,8%, como “fracos”; 0,9%, como “péssimos”.

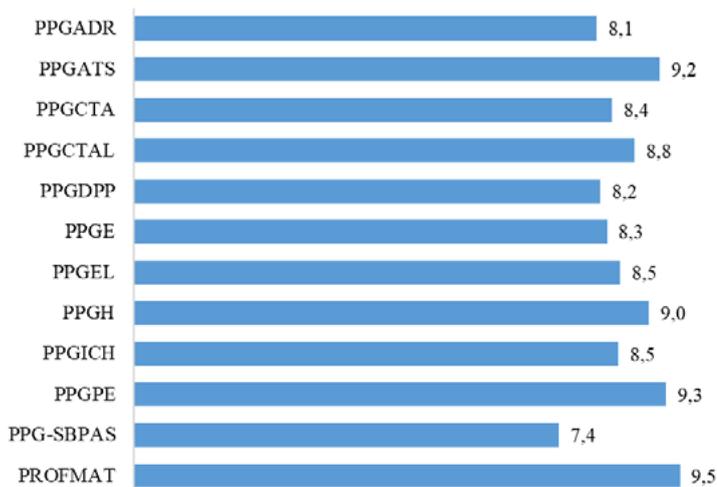
Gráfico 65 – Avaliação dos egressos quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem



Fonte: dados produzidos pelos autores 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.

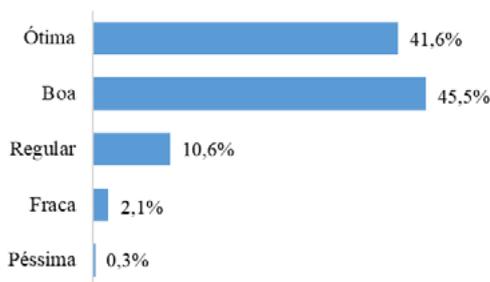
Gráfico 66 – Avaliação média quanto aos sistemas de apoio à aprendizagem, por PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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): 41,6% avaliaram-na como “ótima”; 45,5%, como “boa”; 10,6%, como “regular”; 2,1%, como “fraca”; 0,3%, como “péssima”.

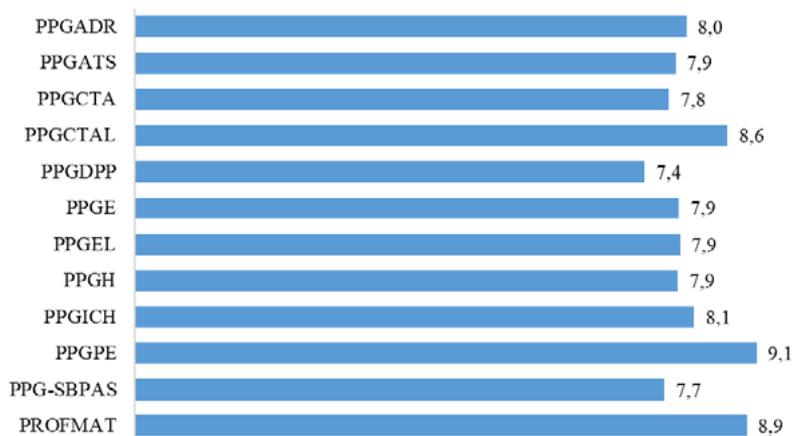
Gráfico 67 – Avaliação dos egressos quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O próximo gráfico 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 e 8,9.

Gráfico 68 – Avaliação média quanto à divulgação dos PPG junto à sociedade, por PPG

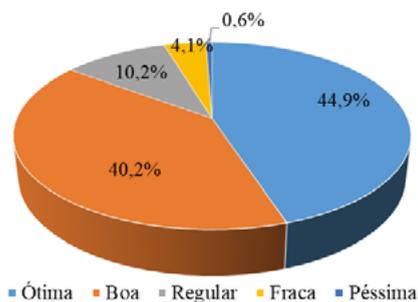


Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.3.9 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.

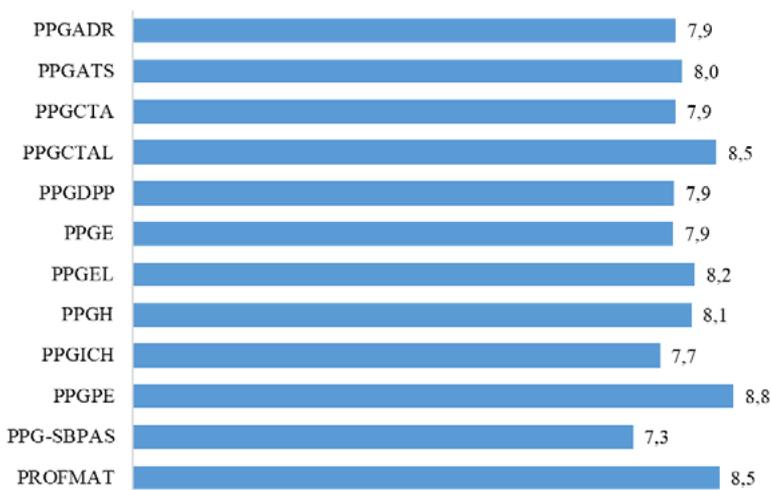
Gráfico 69 – Avaliação dos egressos quanto à participação dos discentes nas decisões dos PPG



Fonte: dados produzidos pelos autores 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 70, detalhamos a avaliação média feita pelos egressos de cada curso.

Gráfico 70 – Avaliação média quanto à participação discente nas decisões dos PPG, por curso



Fonte: dados produzidos pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

O quadro 10, 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 10 – Síntese da avaliação dos egressos sobre os PPG da UFFS

QUESITO	PPGADR	PPGATS	PPGCTA	PPGCTAL	PPGDP	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
STAEs	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 pelos autores, 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).

4.4 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).

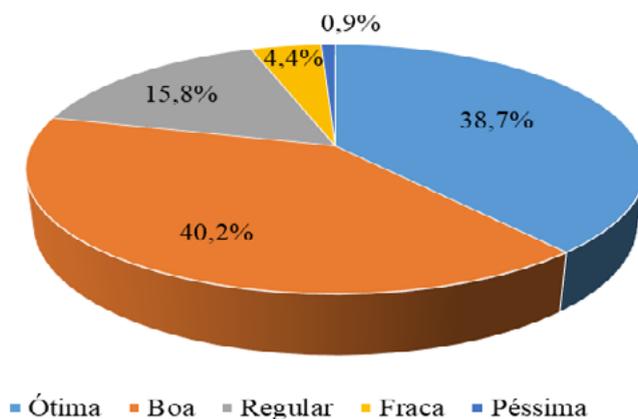
Tendo em vista a amplitude e a complexidade desse item, optamos por priorizar alguns aspectos, aqueles considerados exequíveis para a presente dissertação. Na categoria de análise, priorizamos a percepção dos estudantes egressos quanto à inserção e ao impacto.

4.4.1 *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 da PG. Incluímos o presente item na pesquisa por considerar os egressos sujeitos fundamentais quando se busca mensurar a qualidade dos cursos. 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, 2020d). Quanto a isso, a pesquisa evidenciou que 78,9% dos egressos avaliaram a inserção do curso na sociedade como “boa” e “ótima”; 15,8% a avaliaram como “regular”; outros 4,4% avaliaram como “fraca”; 0,9%, como “péssima”.

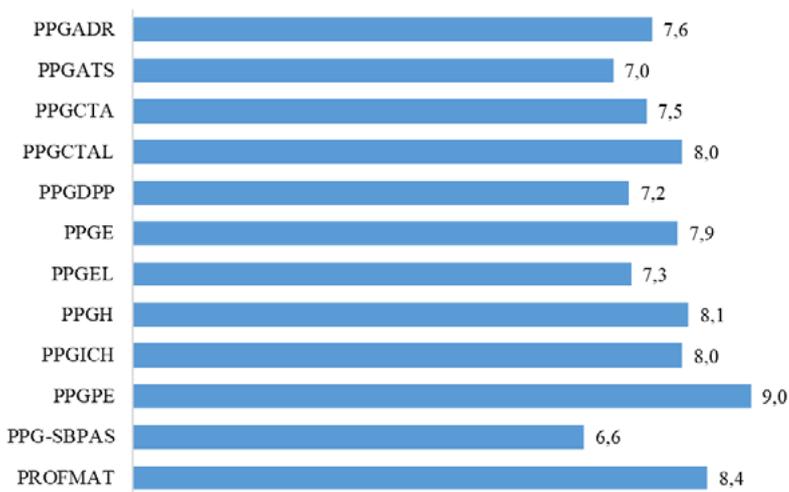
Gráfico 71 – Avaliação dos egressos quanto à inserção dos PPG na sociedade



Fonte: elaborado pelos autores, a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Tendo em vista as médias de cada curso evidenciou-se que o PP-GPE 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 72 – Avaliação média quanto à inserção na sociedade, por PPG

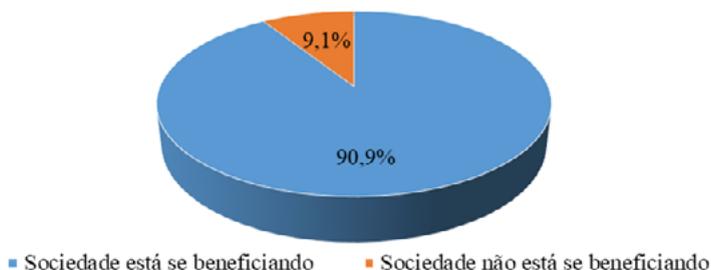


Fonte: elaborado pelos autores, a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.4.2 Impacto

Considerando os propósitos desta 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.

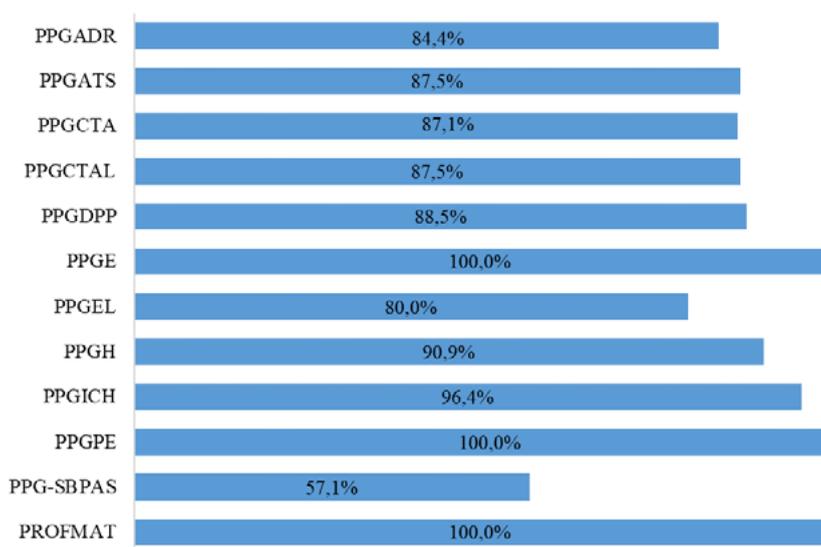
Gráfico 73 – Percepção dos egressos quanto aos impactos dos PPG na sociedade



Fonte: elaborado pelos autores, a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Em alguns cursos, como é o caso de 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 74 – Percepção dos egressos (%) quanto aos impactos dos curso na sociedade, por PPG



Fonte: elaborado pelos autores, 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 demonstra o gráfico 75, 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 75 – Percepção dos egressos quanto às formas de impacto dos PPG na sociedade



Fonte: elaborado pelos autores, 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 assinalar mais de uma opção como resposta.

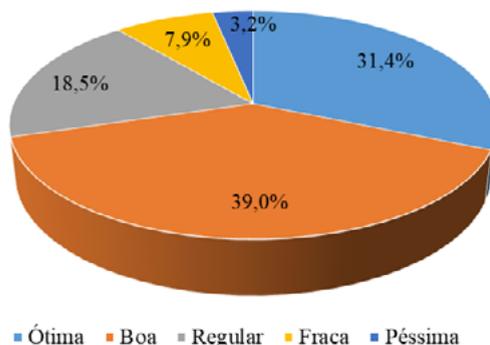
A maioria dos egressos afirmou que as publicações são o principal fator de impacto dos PPG na sociedade. Em segundo lugar, os participantes citam o exercício de cargos de liderança em instituições públicas e privadas. O PPGADR é o curso que possui o maior quantitativo de egressos (20) em que o impacto 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.

4.5 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, 2018^a). Considerando a importância dessa temática, este estudo buscou verificar que avaliação os egressos fazem quanto a 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-na como “regular”; 7,9%, como “fraca”; 3,2%, como “péssima”.

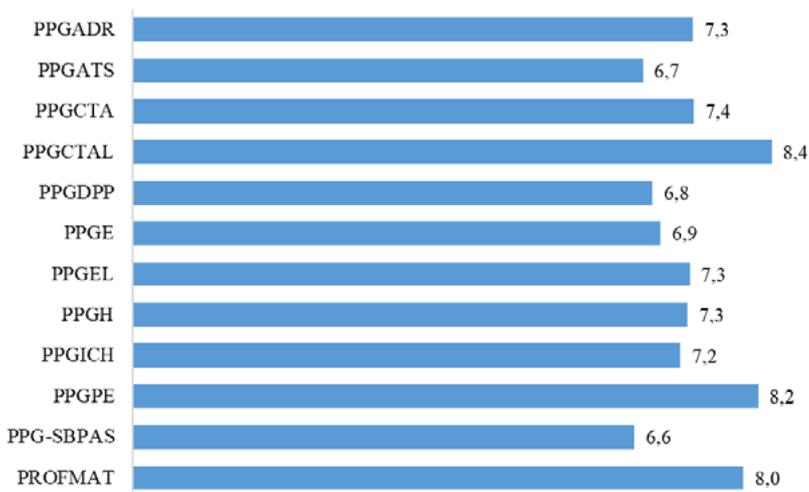
Gráfico 76 – Avaliação quanto à internacionalização dos PPG



Fonte: elaborado pelos autores, 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 e 8,4. O curso mais bem avaliado pelos egressos foi o PPGCTAL, e o que recebeu as menores notas foi o PPG-SBPAS.

Gráfico 77 – Avaliação média quanto à internacionalização, por PPG

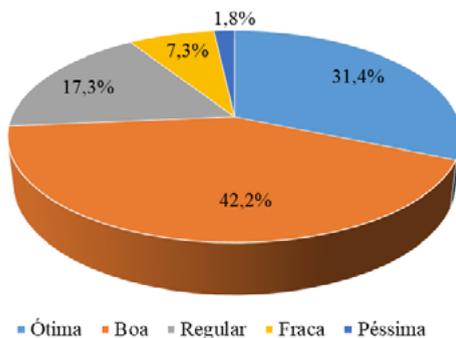


Fonte: elaborado pelos autores, a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

4.6 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, 2018^a, p. 9). Dada a relevância desse item, buscamos verificar a avaliação que os egressos dos PPG fazem sobre o assunto: 31,4% avaliaram a inovação tecnológica e social do curso como “ótima”; 42,2%, como “boa”; 17,3%, como “regular”; 7,3%, como “fraca”; 1,8%, como “péssima”.

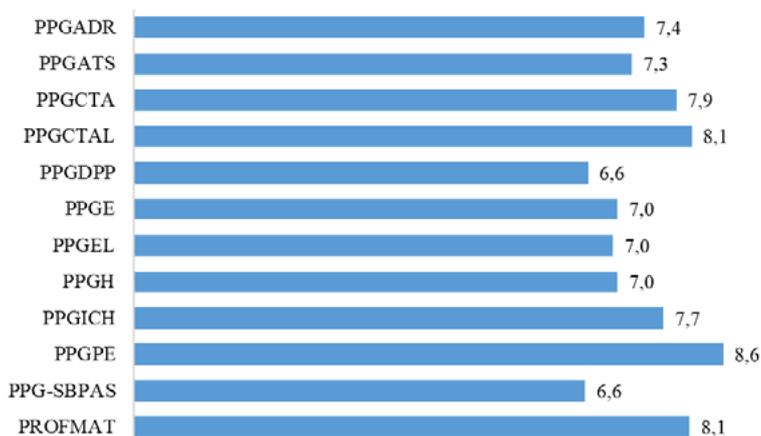
Gráfico 78 – Avaliação dos egressos quanto à inovação dos PPG



Fonte: dados produzidos pelos pesquisadores a partir do questionário respondido pelos egressos (2020).

Com exceção do PPGDPP e do 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 a esse quesito (8,6), enquanto o PPGDPP e o PPG-SBPAS apresentaram as menores médias (6,6).

Gráfico 79 – Avaliação média quanto ao quesito inovação, por PPG



Fonte: elaborado pelos autores, 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 estão a de fomentar o estabelecimento de parcerias interinstitucionais e internacionais nas áreas de ensino, pesquisa e extensão e a de estimular a cultura da inovação tecnológica em consonância com o atendimento de necessidades da sociedade (UFFS, 2020e).

4.7 POTENCIALIDADES, FRAGILIDADES E PROPOSIÇÕES

A autoavaliação (AA), de acordo com a Capes (2019b, 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 desta pesquisa, na parte final do instrumento de pesquisa (questionário), nas questões de número 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 de no PPGE, a participação foi mais expressiva. Em outros, nenhum egresso respondeu.

Quadro 11 – Participação dos egressos nas questões sobre as potencialidades, as fragilidades e as proposições em relação aos PPG

PPG	Total de participantes da pesquisa	Questão 44 – Potencialidades	Questão 45 – Fragilidades	Questão 46 -Proposições
		N. de egressos respondentes	N. de egressos respondentes	N. 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 pelos autores (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 por 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, tornou-se 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 manifestações⁵⁸ dos egressos em relação a cada um desses itens (potencialidades, fragilidades e proposições).

Em relação às **potencialidades** dos PPG, transcrevemos 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).

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; à interdisciplinaridade

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

(apontada majoritariamente pelos egressos de PPGICH, PPGCTA e PPGADR); à infraestrutura ofertada; à interação com a comunidade regional.

Tendo presentes 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 a essa questão). Esse item foi abordado principalmente pelos egressos de PPGE, PPGPE e PROFMAT.

Torna-se relevante abordar que a inserção/interação do curso com a comunidade local/regional foi apontada como uma potencialidade majoritariamente pelos egressos de três PPG: 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. A seguir, 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 para 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-graduação, 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; à falta de planejamento e organização na condução de alguns CCRs; à falta de recursos materiais nos laboratórios da UFFS (aspecto destacado majoritariamente pelos egressos de 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; 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: 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, as reduzidas promoção e participação em eventos também são fatores que impactam na insatisfatória divulgação dos PPG junto à sociedade, conforme os egressos.

Tendo em vista as 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 [...] (Egresso 33/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 as 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; à 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); a 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; à ampliação de iniciativas de internacionalização.

As proposições relacionadas a maiores inserção e interação do curso na sociedade foram as mais citadas pelos egressos: 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 à sociedade, principalmente através da orientação, do incentivo e do fomento para a realização e a participação em 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.

AUTOAVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO:
A PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas necessidades do povo brasileiro.

(Florestan Fernandes)

O objetivo deste livro foi analisar a trajetória de pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul no contexto das políticas nacionais de expansão e avaliação da PG. Buscou-se, num primeiro momento, apresentar como se deu o surgimento da pós-graduação em âmbito nacional, e como essa modalidade tem-se desenvolvido ao longo das décadas, tendo em vista seus principais marcos regulatórios. Na sequência a experiência da UFFS, desde a implantação de sua pós-graduação, foi apresentada.

A partir da pesquisa realizada, evidenciou-se que o SNPG é considerado um modelo *sui generis*, distinto e único em termos nacionais. Entre as características que o definem, estão: modelo de avaliação (para cursos novos e de forma periódica – a cada quatro anos – com utilização de notas de 1 a 7); vinculação do financiamento à produtividade dos programas; caráter majoritariamente público (conforme dados do Geocapes, 81,9% dos programas são ofertados por IES públicas); a Capes como agência de referência e propulsora da expansão e da consolidação da PG.

Ao analisar o percurso histórico do SNPG, nota-se que as principais políticas nacionais de PG foram sendo concebidas e implementadas

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.

As diferentes políticas nacionais de PG, especialmente as estabelecidas pelos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2020 e PNE 2014-2024) e de Pós-Graduação (IV PNPG 1990-2004, V PNPG 2005-2010 e VI PNPG 2011-2020), impulsionaram o processo de interiorização. É nesse contexto que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é implementado, tendo como um de seus principais objetivos a criação de novas universidades públicas. Por meio do REUNI, a UFFS é concebida.

Há estreitas correlações entre a experiência institucional estudada e as políticas nacionais de PG estabelecidas pelo VI PNPG para o decênio 2011-2020. A análise das dinâmicas de desenvolvimento da PG da UFFS permite compreender – além das especificidades institucionais – alguns aspectos importantes do processo de interiorização. Em virtude de ter sido criada recentemente, a IES estudada reflete, entre outros aspectos, os principais avanços, as fragilidades e os desafios que perpassam as políticas recentes de expansão da PG brasileira.

Ao analisar-se a experiência da UFFS, evidencia-se que o crescimento do número de cursos de PG na UFFS foi muito superior ao verificado em âmbito nacional. Enquanto a média nacional foi de 14,4% ao ano no período 2011-2020, na UFFS o percentual foi de 166%. Na IES estudada, a expansão se concentrou, no entanto, na modalidade mestrado acadêmico (82,5% do total). No período foram implementados 14 mestrados acadêmicos, dois mestrados profissionais (um em rede nacional) e um doutorado. O significativo crescimento da modalidade mestrado e a reduzida expansão dos cursos de doutorado evidenciam os desafios que cercam a implantação da pós-graduação *stricto sensu* nos seus dois níveis acadêmicos (mestrado e doutorado), especialmente as dificuldades para consolidar a liderança científica do corpo docente, implantar uma adequada infraestrutura de pesquisa e ampliar a inserção dos PPG em âmbitos nacional e internacional. Os primeiros dez anos de existência da PG na UFFS podem ser definidos, neste sentido, como a década da implantação dos mestrados acadêmicos.

A demanda pelos cursos de PG na UFFS é o outro aspecto relevante evidenciado pela pesquisa. A procura pelos PPG ofertados pela instituição tem sido significativa ao longo dos anos. No período entre 2015 e 2020, a média anual tem sido de 4,7 candidato/vaga. A significativa e estável procura ao longo dos anos demonstra a pertinência dos cursos para os diferentes campos de formação e exercício profissional. A relação candidato/vaga varia consideravelmente entre os cursos e áreas, cabendo destaque para a alta demanda pelos PPG da área de educação. O mestrado acadêmico em educação (PPGE), em funcionamento desde 2013, é o curso que tem apresentado o maior número de inscritos nos processos seletivos realizados entre 2013 e 2020, uma média anual de 10,9 candidato/vaga (PPGE, 2021). A procura pelos cursos evidencia a existência de uma demanda estável e reprimida, decorrente, em parte, da histórica ausência de PPG na região de abrangência da UFFS.

Por meio da pesquisa realizada com os egressos dos PPG da UFFS, foi possível a identificação do seu perfil médio. O estudo revelou que os PPG são frequentados majoritariamente por mulheres (72,1%), com identificação étnico-racial branca (82,4%) e idade de até 35 anos (66,9%). 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. Podem ser considerados estudantes-trabalhadores, uma vez que 74,8% dos egressos informaram ter trabalhado no decorrer do curso. Em relação à remuneração no momento da pesquisa, cerca de 50% declararam estar auferindo renda superior a R\$ 4.000,00.

Evidenciou-se que as políticas nacionais de interiorização trouxeram para a universidade estudantes que residem nos municípios e nas microrregiões próximas ao *campus* onde os PPG são ofertados. Conforme a pesquisa, 98,8% dos egressos residem na região Sul do país. O perfil “regional” dos estudantes tem uma relação estreita com o mundo do trabalho: a maioria possui vínculo empregatício, sendo 61,3% em instituições públicas; 15,5% em instituições privadas; 3,8% são proprietários ou sócios de empresas; 1,5% são agricultores; 5,3% declararam exercer outras atividades profissionais; 2,9% afirmaram estar desempregados no momento da realização da pesquisa. Apenas 9,7% declararam ser exclusivamente estudantes.

A avaliação em relação aos mais variados aspectos acadêmicos e formativos dos cursos, na percepção dos egressos, 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 comparativamente aos demais itens avaliados.

A pesquisa mostrou, também, que ao longo dos anos cresceu o desequilíbrio entre a expansão e o financiamento: em 2015, 19,3% dos estudantes de pós-graduação da UFFS recebiam bolsas da Capes (39 bolsas para um total de 202 matriculados); em 2020 – em virtude do crescimento do número de cursos e matrículas –, o percentual de cobertura caiu para 9,7% (51 bolsas para um total de 527 estudantes) (Capes, 2021). O percentual de estudantes da UFFS contemplados com bolsas da Capes é menor que a média nacional. De acordo com os dados disponíveis no Geocapes, 19,9% dos estudantes matriculados em PG no país recebiam, em 2019, bolsas da Capes (Capes, 2021). Em 2020, cada curso de pós-graduação da UFFS – excluídos os mestrados profissionais (institucional e em rede nacional) – recebia 3,4 bolsas/ano. A maior parte dos estudantes tem realizado os seus cursos sem bolsa.

Por fim, cabe destacar que os dados disponibilizados neste livro trazem elementos que podem subsidiar a construção das políticas de autoavaliação dos PPG e a (re)elaboração do planejamento estratégico da pós-graduação da UFFS. A percepção dos egressos em relação à diversidade de itens analisados permite a compreensão acerca de quais aspectos carecem de uma maior atenção, tanto no âmbito dos PPG quanto na esfera institucional.

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.

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/rbpaee/article/view/53680/33095> Acesso em: 05 out. 2020.

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. 2021.

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. 2021.

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.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.

BRASIL. **Decreto nº 21.231, de 18 de junho de 1946.** Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946.** 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951.** Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. 1951 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm Acesso em: 08 out. 2021.

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. 1951a.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961- LDB 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961,** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. 1961a.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.** Estabelece a definição dos cursos de pós-graduação no país. Diário Oficial da União, 1965.

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, 1968.

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, 1968a. BRASIL. **Parecer nº 77/69, de 10 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. Brasília: CFE.

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.

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.

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 nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 26 nov. 2021.

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/l13005.htm Acesso em: 26 nov. 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.

CHACON, V. As primeiras universidades brasileiras. **Revista Serviços Públicos**, Brasília, 109, jan/mar 1974. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/2369> Acesso em: 24 set. 2021.

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: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2171> Acesso em: 22 fev. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979.** Brasília, DF: Capes, 1974. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em: 01 mar. 2022.

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/acao-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/acao-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/acao-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em: 04 nov. 2021.

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/acao-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao> Acesso em: 04 nov. 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. 2021.

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. 2021.

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). **Relatório Técnico Ficha de Avaliação**. Brasília, DF: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-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/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 18 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação**. Brasília, DF: Capes, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf> Acesso em: 15 dez. 2020.

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 dez. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. 2020a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. 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/>. 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. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados e Estatísticas**: Geocapes. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 15 maio 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: Coleta Capes. 2021a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 18 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: distribuição de docentes. 2021c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 09 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Capes. História e missão**. 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> Acesso em: 08 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sistema de Informações Georreferenciadas [Geocapes]**. 2022. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**. 2022a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. 2024. Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/> Acesso em: 24 mar. 2024.

CUNHA, L. A. C. R. da. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

CURY, C. J. Quadragésimo ano do Parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set./out./nov./dez. 2005, p. 07-20.

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: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/anais_dos_seminarios_regionais_sobre_autoavaliacao_institucional_e_comissoes_proprias_da_avaliacao_cpa_2013.pdf 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/pp-gci/noticias/autoavaliacao_posgraduacao.pdf Acesso em: 15 jan. 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.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

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.

FERREIRA, M.; MOREIRA, R. (Ed.). **Capes, 50 anos: Depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

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/reveducao/article/view/261> Acesso em: 13 jan. 2020.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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: 04 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil 1973**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1973.pdf Acesso em: 24 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População urbana e rural**. 2015.

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. 2021.

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: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/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://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4023> Acesso em: 14 abr. 2021.

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://seer.ufrgs.br/index.php/read/issue/view/2247> 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

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, maio/ago. 2018.

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.

MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL (PROFMAT). **Normas Exame de Qualificação 2024.1**. 2024. Disponível em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/INEP). Censo da Educação Superior de 1999. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/INEP). **Censo da Educação Superior de 2003**. 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/>

[pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior](#) Acesso em: 10 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/INEP). **Censo da Educação Superior de 2006**. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Reuni**. 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81 Acesso em 26 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.uffrs.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, 2019.

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.

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.

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.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE). **Histórico e principais indicadores do PPGE**: elementos para uma política de autoavaliação (2010-2020). Chapecó: UFFS, 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.

RISTOFF, D. *et al.* (org.). **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.

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/eae/article/view/2187> Acesso em: 20 fev. 2020.

SAVIANI, D. Política de gestão da pós-graduação em educação no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ano 10, nº 2, dez. 2003.

SAVIANI, D. Meio século de pós-graduação no Brasil: do período heroico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, Edição Especial, p. 12-39, 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf> Acesso em: set. 2021.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP, 1991. Dis-

ponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf> Acesso em: 05 out. 2021.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SCHWARTZMAN, S. **A ciência no período pós-guerra**. Brasília: CNPq, 1989.

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.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S. A.; OLIVEIRA, A. S. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP**. Brasília, DF: INEP, 2016. 48 p. (Texto para Discussão nº 41).

SILVA, F. C. O. **Etnia, cor e raça: aspectos discursivos do uso institucional**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

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.

SIQUEIRA, M. B. Sucupira. A Platform for the Evaluation of Graduate Education in Brazil. **Procedia Computer Science**, 146 (2019), p. 247–255, 2019.

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://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-579761> Acesso em: 30 abr. 2020.

SUCUPIRA, N. **Antecedentes e primórdios da pós-graduação**. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, out.-dez., p. 3-18, 1980.

TEIXEIRA, A. **O ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOLEDO, J. **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/regio-nais/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.

TREVISOL, J. V.; TOLEDO, J. A. A educação superior a distância no Brasil: regulação e políticas de expansão (1998-2018). **Revista Lusófona de Educação**, 51(51), 2021, p. 29-46. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7707> Acesso em: 19 jan. 2022.

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G.; DE BASTIANI, S. C. As políticas e as dinâmicas da pós-graduação em Santa Catarina: um estudo sobre a região Oeste. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, p. 1 - 25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666782/29991> . Acesso em: 17out. 2022.

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.

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.

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). **Apresentação institucional**. UFFS em números. 2020a.

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. 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Sistema SPA**. Relatório servidores. 2020c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **A missão**. 2020d. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/mis-sao. Acesso em: 16 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **UFFS agora tem Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica**. 2020e.

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. 2020f. Sala das Sessões da Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, Chapecó, dez. 2020.

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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Capex divulga avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação**. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Notícias**. 2023.

USP/FOPROP. **Contribuições para a discussão do PNPG**. USP/FOPROP. São Paulo/Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.foprop.org.br> Acesso em: 01 mar. 2022.

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.

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.

VIANA, W. F. **Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação *stricto sensu***: um estudo de caso da área de administração pública no Brasil. Dissertação de Mestrado em Administração – PPGA/UNB. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/32271> Acesso em: 01 mar. 2022.

VICENTE, M.; DIAS, S. O. M.; SANO, B. H. Análise da ampliação do Ensino Superior no Brasil a partir do Programa de Reestruturação e Expansão Universitária: as novas universidades federais. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.9, p.07-40, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32675> Acesso em: 07 maio 2022.

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.



Reitor	João Alfredo Braida
Vice-Reitora	Sandra Simone Hopner Pierozan
Chefe do Gabinete do Reitor	José Carlos Radin
Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura	Edivandro Luiz Tecchio
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	Clovis Alencar Butzge
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas	Rodrigo da Conceição
Pró-Reitor de Extensão e Cultura	Willian Simões
Pró-Reitor de Graduação	Elsio José Corá
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Joviles Vitório Trevisol
Pró-Reitor de Planejamento	Ilton Benoni da Silva
Secretária Especial de Laboratórios	Morgana Alexandra Romano
Secretária Especial de Obras	Daiane Regina Valentini
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	Cassiano Carlos Zanuzzo
Procurador-Chefe	Rosano Augusto Kammers
Diretor do <i>Campus</i> Cerro Largo	Bruno Munchen Wenzel
Diretora do <i>Campus</i> Chapecó	Adriana Remião Luzardo
Diretor do <i>Campus</i> Erechim	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Diretor do <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul	Fábio Luiz Zeneratti
Diretor do <i>Campus</i> Passo Fundo	Jaime Giolo
Diretor do <i>Campus</i> Realeza	Marcos Antônio Beal
Diretor da Editora UFFS	Antonio Marcos Myskiw
Chefe do Departamento de Publicações Editoriais	Marlei Maria Diedrich
Assistente em Administração	Fabiane Pedroso da Silva Sulsbach



CONSELHO EDITORIAL

Alcione Aparecida de Almeida Alves

Nilce Scheffer

Everton Artuso

Guilherme Dal Bianco

Rosane Rossato Binotto

Izabel Gioveli

Roque Ismael da Costa Güllich

Joice Moreira Schmalfluss

Tassiana Potrich

Maude Regina de Borba

Tatiana Champion

Alessandra Regina Müller Germani

Érica de Brito Pitilin

Valdir Prigol

Melissa Laus Mattos

Antonio Marcos Myskiw

Marlon Brandt

Thiago Ingrassia Pereira

Aline Raquel Müller Tones

Wanderson Gonçalves Wanzeller

Carlos Alberto Cecatto

Samuel da Silva Feitosa

Danielle Nicolodelli

Tiago Vecchi Ricci

Rosemar Ayres dos Santos

Gelson Aguiar da Silva Moser

Inês Claudete Burg

Claudia Simone Madruga Lima

Fabiana Elias

Athany Gutierrez

Débora Tavares de Resende e Silva

Angela Derlise Stübe

Luiz Felipe Leão Maia Brandão

Sergio Roberto Massagli

Samira Peruchi Moretto

Ana Maria de Oliveira Pereira



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Revisão	Araceli Pimentel Godinho
Preparação e revisão final	Autores Marlei Maria Diedrich / DEPED
Capa	Paolo Malorgio Studio Ltda
Projeto Gráfico e Diagramação	Dialética Editora
Divulgação	Diretoria de Comunicação Social
Formatos	e-Pub e PDF



**Programa de
Pós-Graduação
em Educação**

