



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –
MESTRADO PROFISSIONAL

ALINILDO FERREIRA DE PONTES

**A contribuição da pós-graduação para a formação
acadêmica e profissional dos egressos**

João Pessoa
2023

ALINILDO FERREIRA DE PONTES

**A contribuição da pós-graduação para a formação
acadêmica e profissional dos egressos**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior, como requisito para **defesa final**.

Orientador(a): Paulo César Geglio

João Pessoa, PB
2023

ALINILDO FERREIRA DE PONTES

**A contribuição da pós-graduação para a formação
acadêmica e profissional dos egressos**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior, como requisito para **defesa final**.

Aprovada em: 06/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo César Geglio
Orientador

Dr. ^a Ana Paula Furtado Soares Pontes
Titular Interna (UFPB)

Dr. ^a Tania Rodrigues Palhano
Titular externa (UFPB)

Emitido em 15/10/2023

FOLHA Nº 0/2023 - PPGAU (11.01.17.34)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 16/10/2023 09:28)

TANIA RODRIGUES PALHANO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2008675

(Assinado digitalmente em 15/10/2023 13:44)

ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1023321

(Assinado digitalmente em 15/10/2023 18:11)

PAULO CESAR GEGLIO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1668617

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **0**, ano: **2023**, documento (espécie): **FOLHA**, data de emissão: **15/10/2023** e o código de verificação: **826d90195b**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P814c Pontes, Alinildo Ferreira de.

A contribuição da pós-graduação para a formação acadêmica e profissional dos egressos / Alinildo Ferreira de Pontes. - João Pessoa, 2023.

116 f. : il.

Orientação: Paulo César Geglio.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Pós-graduação - Egressos. 2. Avaliação da pós-graduação. 3. Arquitetura e urbanismo. 4. Mercado de trabalho. 5. Carreira acadêmica. I. Geglio, Paulo César. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378.046-021.68(043)

AGRADECIMENTOS

- Em primeiro lugar a Deus, pois sem ele nada é possível.
- À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), que contribuíram por toda vida, principalmente nos momentos difíceis em que não deixaram nada de importante faltar, compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava aos estudos e abdicaram de ter/realizar coisas de suas vidas em detrimento das minhas necessidades.
- Aos meus irmãos, por todo apoio e contribuição para que eu chegasse até aqui.
- Agradeço também à minha querida esposa Tainelly, pela compreensão e apoio, sem ela minha jornada seria mais difícil, me sinto feliz ao seu lado.
- Aos amigos, pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei ao curso.
- Ao professor Paulo Cesar Géglio, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação. Com certeza sem suas contribuições este documento não estaria pronto.
- Aos PPGAES e os colegas de sala, sobretudo da linha de pesquisa de Financiamento e Avaliação da Educação Superior, que me fizeram reviver as emoções de estar dentro de uma sala de aula debatendo temas tão interessantes.

LISTA DE SIGLAS

- ABC** - Academia Brasileira de Ciência
- ABRUC** - Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
- ABRUEM** - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
- ANDIFES** - Academia Brasileira de Ciência
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAU** – Conselho de Arquitetura e Urbanismo
- CGEE** – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONFAP** - Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
- CONSECTI** - Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência Tecnologia e Inovação
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CT** – Centro de Tecnologia
- CTC-ES** - Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
- FINEP - FINEP**
- FOPROP** - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MCTIC** - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
- MDIC** - Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços
- PÓS-DOC** – Pós-doutorado
- PPG** – Programa de Pós-Graduação
- PPGAU** – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
- SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SIGAA** – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia
- UFPB** – Universidade Federal da Paraíba
- UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas de avaliação da pós-graduação	42
Figura 2: Egressos com naturalidade de outros estados do Brasil	68
Figura 3: Localidade de residência atual dos egressos em outros Estados do Brasil	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual de alunos do PPGAU em relação ao volume da UFPB	58
Tabela 2: Naturalidade dos egressos nascidos na Paraíba	69
Tabela 3: Localidade de residência atual dos egressos na Paraíba	70
Tabela 4: Produção acadêmica dos egressos do mestrado	81
Tabela 5: Órgãos ou empresas públicas que os egressos possuem vínculos empregatícios	83
Tabela 6: Cidade que os egressos trabalham	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos dados, dados a coletar e o meio de coleta	20
Quadro 2: Perfil esperado dos programas de pós-graduação de acordo com suas notas	43
Quadro 3: Ficha de avaliação: definições para programas acadêmicos e profissionais	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Fluxo de ingressantes	58
Gráfico 2: Fluxo de dissertações e teses defendidas por ano	59
Gráfico 3: Tempo de defesa dos egressos do mestrado	60
Gráfico 4: Tempo de defesa dos egressos do doutorado	61
Gráfico 5: Faixa etária dos egressos	67
Gráfico 6: Vínculos dos egressos com o PPGAU e UFPB	71
Gráfico 7: Cursos anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do mestrado	72
Gráfico 8: Instituições anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do mestrado	73
Gráfico 9: Cursos anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do doutorado	73
Gráfico 10: Instituições anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do doutorado	74
Gráfico 11: Período entre a graduação e mestrado no PPGAU	76
Gráfico 12: Quantidade de egressos do mestrado e tempo desde a última atualização do Lattes	77
Gráfico 13: Quantidade de egressos do doutorado e tempo desde a última atualização do Lattes	78
Gráfico 14: Nível de escolaridade atual dos egressos do mestrado	80
Gráfico 15: Vínculos empregatícios apresentados pelos egressos	83
Gráfico 16: Velocidade de inserção no mercado de trabalho após formados	85
Gráfico 17: Faixa salarial dos egressos do mestrado	87

RESUMO

O acompanhamento de egressos é um tema bastante atual e de grande importância para os cursos de pós-graduação. Conhecer a realidade dos egressos contribui para o planejamento estratégico dos cursos e para melhor a formação possibilitada nos programas de pós-graduação. O objetivo principal deste trabalho foi evidenciar as contribuições que o referido programa proporcionou aos egressos para sua inserção no mercado de trabalho profissional e na carreira acadêmica. A metodologia para condução deste estudo apoia-se em uma abordagem qualitativa, com características descritivas e interpretativas. Realizamos coleta de dados por meio de documentos e aplicação de questionário. A população da nossa pesquisa compreende os egressos desde a primeira turma do ano de 2008 até os formados em outubro de 2022. Como resultado desta pesquisa, concluímos que o PPGAU tem conseguido contribuir significativamente para as carreiras acadêmicas e profissionais dos egressos, capacitando e habilitando recursos humanos para o exercício da arquitetura em vários campos de atuação, especialmente para a pesquisa científica e para a prática da docência no ensino superior, alinhadas aos objetivos da pós-graduação, possibilitando a eles o prosseguimento na vida profissional e acadêmica.

Palavras-chave: egressos; avaliação da pós-graduação; arquitetura e urbanismo.

ABSTRACT

Monitoring graduates is a very current topic and of great importance for postgraduate courses. Knowing the reality of graduates contributes to the strategic planning of courses and to better training provided in postgraduate programs. The main objective of this work was to highlight the contributions that the aforementioned program provided to graduates for their insertion into the professional job market and academic career. The methodology for conducting this study is based on a qualitative approach, with descriptive and interpretative characteristics. We collected data through documents and administered a questionnaire. The population of our research comprises graduates from the first class of 2008 to those graduating in October 2022. As a result of this research, we concluded that PPGAU has been able to contribute significantly to the academic and professional careers of graduates, training and enabling resources human resources for the practice of architecture in various fields, especially for scientific research and teaching in higher education, aligned with the objectives of postgraduate studies, enabling them to continue their professional and academic lives.

Keywords: graduates; postgraduate evaluation; architecture and urbanism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMÁTICA	15
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo geral	17
1.3.2 Objetivos específicos	17
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 MÉTODO DE ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS	19
2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	20
3 O ENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE	25
4 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	34
4.1 OS EGRESSOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	44
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
5.1 ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO PPGAU	57
5.2 PERFIL DOS EGRESSOS	62
5.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA	72
5.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – PARECER APROVADO NO CEP	106
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS	113

1 INTRODUÇÃO

O tema que abordamos neste trabalho de pesquisa está relacionado ao nosso percurso profissional e reflete a importância com que percebemos a contribuição do processo de escolarização para a vida profissional dos egressos das instituições de educação. Essa inquietação teve início no ano de 2013 com a nossa primeira atuação no mercado de trabalho como agente administrativo na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, que despertou nossa atenção para a rotina educacional e para a formação dos estudantes. Apesar de ter sido uma rápida experiência, suscitou curiosidades relacionadas ao destino profissional dos estudantes do ensino médio, para onde eles iriam após essa etapa da escolarização.

Depois de passarmos um tempo longe da educação, retornamos como Assistente Administrativo no Departamento de Engenharia e Meio Ambiente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no campus IV localizado na cidade de Rio Tinto (PB). Apesar da atuação não ser diretamente com os discentes, foi possível conhecer a rotina que envolvia os processos de formação deles. No ano de 2019, passamos a atuar na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) da UFPB, localizado no Centro de Tecnologia (CT), no campus I da instituição, onde tivemos contato direto com a vida acadêmica da pós-graduação.

No que se refere ao PPGAU, o início de suas atividades, com o ingresso da primeira turma de estudantes, ocorreu no ano de 2008 com o curso de mestrado. Após cinco anos, em 2014, o programa obteve autorização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para iniciar o curso de doutorado. Os cursos de mestrado e doutorado no PPGAU são destinados a Arquitetos, Urbanistas, Engenheiros, Designers e profissionais de áreas afins.

No que se refere à secretaria administrativa do PPGAU, ela é uma unidade de apoio administrativo do programa, onde passam a maioria dos processos. Isso faz com que os secretários acompanhem as rotinas administrativas e se aproximem de todos os envolvidos no processo de formação do programa. Também é possível acompanhar a vida acadêmica dos discentes, docentes e todas suas demandas.

Por muitas vezes, nos trâmites finais dos estudantes que se encaminham para finalização do seu processo de formação, com a defesa da dissertação de mestrado ou tese de doutorado, somos surpreendidos com alguns requerimentos de antecipações das apresentações finais, com pedidos de urgência na emissão de

diplomas ou certidões de conclusão de curso. Isso ocorre por diversos motivos, muitos deles relacionados a vínculos empregatícios ou aprovações em processos seletivos para doutorado, no caso de mestrados, ou quando selecionados para estágios de pós-doutorado. Essas rotinas de apoio administrativo fizeram com que despertasse o interesse em conhecer o destino dos egressos, sobretudo no que se refere ao caráter profissional, ou seja, para onde vão os egressos, o que estão fazendo atualmente, como a formação oferecida pelo programa influenciou seu percurso futuro.

Por egressos entendemos quem concluiu todos os créditos dos cursos, realizaram todas as atividades obrigatórias, defenderam seus trabalhos finais e solicitaram a expedição do diploma, com a entrega da documentação obrigatória. Após esse trâmite e aprovação do colegiado do curso, os discentes se tornam egressos ou ex-alunos. No entanto, eles podem manter vínculos com os programas, por meio das participações em atividades organizadas pela instituição, o que é importante para o programa uma vez que atende aos requisitos da avaliação realizada pela Capes e, também, mantém o processo de formação oferecido pelo programa alinhado com as necessidades do mercado profissional.

Quando pensamos sobre como estão atuando os egressos dos cursos de mestrado e doutorado do PPGAU, visualizamos um leque de possibilidades que eles podem ter em função da formação que realizaram. Depois de formados, eles têm plenas condições de atuar como docentes, pesquisadores e na prática do ofício da arquitetura e do urbanismo. Mas não é só isso, a formação oferecida pelo programa permite que eles trabalhem nos mais variados locais, contribuindo de diversas formas para sociedade.

Essas diferentes perspectivas de atuação no mercado de trabalho são características do processo de globalização que tem oportunizado novas formas de trabalho. Sobre isso, Lacerda (2019), diz que a globalização e a evolução da tecnologia aumentaram a velocidade dos processos e criaram uma pressão relacionada ao conhecimento e atualizações que ocorrem de maneira continuada. O desenvolvimento tecnológico faz com que a informação chegue a uma quantidade maior de pessoas, em menor tempo. Isso é fruto não só das tecnologias de comunicação, como também do aumento nas produções dos programas de pós-graduação (PPG) que têm um papel importante nesse cenário, uma vez que é o *locus* dessa produção.

Nas duas últimas décadas houve um avanço significativo da produção de conhecimento no mundo e no Brasil, em particular, com a ampliação da quantidade de programas de pós-graduação. Nesse sentido, os PPG têm se reorganizado com o intuito de elevar a qualidade do produto que é oferecido, tanto no que se refere à produção científica, como em relação à formação de seus egressos para atuar no mercado de trabalho. Aprimorar as competências e desenvolver recursos humanos são necessidades fundamentais para o mercado de trabalho e para a sociedade de modo geral. No entanto, é necessário conhecer qual é perfil do egresso e a real contribuição que esses cursos estão oferecendo a eles.

De acordo com Giannini, (2016, p. 35), os impactos de uma pós-graduação podem gerar diversos fatores tais como “[...] alterações, mudanças, transformações que beneficiem a sociedade [...] podem ser visíveis pela performance de seus egressos; atuação dos seus docentes; e por inserção de seus produtos”. Essa afirmação corrobora a visão de que os PPG têm grande contribuição social e impactam positivamente nas vidas das pessoas. Nesse sentido, consideramos que seja de fundamental importância o acompanhamento dos seus egressos a fim de saber como essas contribuições vem se efetivando.

A análise dos egressos dos programas de graduação e de pós-graduação é um tema bastante contemporâneo dada sua importância para o meio educacional. Autores como Velloso (2004); Moreira e Velho (2012); Teixeira, Maccari e Ruas (2014), afirmam que esse procedimento avaliativo pode revelar a eficácia da formação oferecida pelo programa. Mostra se a educação superior atinge seus objetivos e se o PPG oferece sua parcela de contribuição à sociedade. Assim, é preciso que os programas de pós-graduação estejam preparados para oferecer um ensino de qualidade direcionado tanto para o mercado de trabalho, como para a produção científica. De acordo com Espartel (2009, p. 104), são os egressos que realizam a melhor avaliação sobre o curso, por dois motivos: “(1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional”.

Vale observar que a avaliação dos egressos não é apenas um processo de melhoria qualitativa ou quantitativa interna do programa ou alguma prestação de contas. Essa avaliação consta como processo avaliativo que corre em duas frentes:

de caráter interno, ou autoavaliação, geralmente desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) das instituições de ensino superior (IES); ou de caráter externo, como parte da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes e faz parte dos itens importantes que precisam ser preenchidos na Plataforma Sucupira, site que permite a inserção de dados que serão avaliados.

Quando analisamos sob o contexto maior, a avaliação de egressos está inserida no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004, que objetiva melhorar a qualidade da educação superior de maneira geral, por meio de avaliações internas e externas, de cursos e de estudantes. Essas avaliações têm como objetivo principal orientar a IES e embasar políticas públicas.

1.1 PROBLEMÁTICA

Nesse contexto, que envolve a avaliação dos programas de pós-graduação, se insere nosso trabalho de pesquisa, que visa analisar a contribuição do PPGAU/UFPB para os egressos. De acordo com a Resolução CONSEPE/UFPB nº 47 de 14 de julho de 2016, o PPGAU tem como objetivo oferecer uma formação avançada aos profissionais, pesquisadores e docentes, capacitando-os para o ensino, a pesquisa e a prática do ofício na área de Arquitetura e Urbanismo. Nesse sentido, subtede-se que o programa deve contribuir para a melhoria da vida pessoal e profissional dos seus egressos, uma vez que possuir formação de mestrado ou doutorado aumenta as chances de inserção e melhorias no mercado de trabalho. Além disso, presume-se que a formação derivada de um curso de pós-graduação gera um perfil de egresso crítico e desenvolvedor de conhecimento. Diante disso, nos propomos evidenciar quais contribuições o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB ofereceu aos egressos visando sua inserção na carreira acadêmica e/ou profissional? Nos interessa saber o que eles estão fazendo após ter concluído o mestrado e/ou doutorado no programa, quais foram as contribuições dessa formação para suas vidas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Sabemos que a decisão em se matricular no curso de mestrado ou doutorado implica grandes investimentos financeiros, sociais e familiares, além dos desafios

acadêmicos de uma pesquisa. Apesar do desejo em ingressar e concluir esses cursos, é comum que os candidatos fiquem em dúvida sobre a real contribuição do programa ou dos cursos para sua vida profissional. Diversas vezes, na condição de secretário de coordenações de programas de pós-graduação, nos deparamos com discentes, principalmente nos períodos iniciais, que nos questionavam sobre outros os egressos, se alcançaram seus objetivos.

De fato, é muito tempo dedicado ao curso e os discentes se privam de atividades pessoais, profissionais e familiares. Por isso, consideramos importante fazermos um estudo sobre a condição dos egressos do PPGAU, pois acreditamos que exista uma lacuna em relação a isso por falta de uma base de dados sobre os egressos do PPGAU. A última tentativa de elaborar um relatório sobre eles foi em fevereiro de 2020, mas, por motivos da pandemia da COVID-19, os trabalhos da comissão que estava diante dessa tarefa foram interrompidos e os dados não foram tratados detalhadamente.

Ainda dentro da esfera de avaliação do programa, concordamos com Maccari e Teixeira (2014) quando eles citam em sua pesquisa que é preciso fazer com que os alunos e egressos reconheçam a importância de manter suas informações atualizadas com o programa. Segundo os autores, é a única forma de entender as contribuições dos cursos para a sociedade e melhorar a nota na avaliação da Capes, a qual contribui com sua carreira profissional, visto que a nota é exibida no seu currículo da Plataforma Lattes.

Consideramos que o produto gerado a partir dessa pesquisa possibilitará a formação de uma base de dados para o programa, que poderá ser utilizada para ampla divulgação do PPGAU entre os candidatos que procurarem o curso no sentido de conhecer a formação oferecida pelo programa, também prestará como referência no processo de avaliação da Capes, de forma que auxiliará igualmente com o planejamento estratégico do programa, permitindo não só identificar os pontos fortes e oportunidades de melhoria das atividades, como também as fraquezas existentes, para que o programa possa suprir suas deficiências operacionais, acadêmicas e de ensino.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

- Evidenciar as contribuições que o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB proporcionou aos egressos para sua inserção no mercado de trabalho profissional e na carreira acadêmica.

1.3.2 Objetivos específicos

- Apresentar o perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB;
- Realizar um mapeamento sobre a condição profissional e/ou acadêmica dos egressos do PPGAU;
- Elaborar um relatório diagnóstico sobre a condição profissional e/ou acadêmica dos egressos visando contribuir para o aperfeiçoamento do PPGAU

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esse trabalho está estruturado em seis capítulos, iniciando pela introdução, composta pela apresentação e justificativa da temática que embasou a pesquisa, a problemática, objetivo geral e específicos e a estrutura da dissertação. O segundo capítulo é composto pela metodologia de investigação visando responder a problemática.

O terceiro capítulo intitulado de “O Envolvimento da Universidade com a Sociedade”, no qual discutimos como foi o surgimento da universidade no Brasil e seu envolvimento com a sociedade desde a criação até os dias atuais, abordando as dificuldades encontradas pelas IES, as regulações que permitiram chegar a universidade que temos nos dias atuais e os produtos gerados dessa relação.

Posteriormente, no quarto capítulo, denominado de “Avaliação da Pós-Graduação no Brasil”, discutimos o processo de formalização das pós-graduação no país, debatendo o processo de avaliação realizado pela Capes e como a avaliação contribuiu para a expansão da pós-graduação. Além disso, é apresentado como os egressos surgiram na avaliação da Capes e o que a área da Arquitetura, Urbanismo e Design cobram sobre esses sujeitos na avaliação.

O quinto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados coletados. Por último, apresentamos as considerações finais relacionadas à pesquisa, enfatizando todos os achados e possíveis recomendações para trabalhos posteriores.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Há dois tipos de conhecimentos muito próximos tanto pela veracidade quanto pela natureza do objeto conhecido, o popular e o científico, a diferença entre eles é que a compreensão científica se utiliza de métodos ou modos a fim de atingir a veracidade dos fatos, enquanto a percepção popular não, embora ela seja um conhecimento verdadeiro para aqueles que a detém (Marconi; Lakatos, 2017).

Para que uma pesquisa tenha caráter científico é necessário que estejam claros os percursos metodológicos, ou seja, todo caminho até a finalização da investigação. Os métodos aplicados aos diversos trabalhos acadêmicos variam muito de acordo com a problemática de cada pesquisa e a qual resultado se pretende chegar.

Para cada caso pode ser aplicada uma metodologia. De acordo Gil (2008, p. 8), para que possamos considerar um conhecimento como científico “[...] torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento”.

Prodanov e Freitas (2013, p. 14), entende por metodologia a “[...] aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” Dessa forma, nesse capítulo abordamos o percurso metodológico da nossa pesquisa, pontuando os métodos utilizados: abordagens, procedimentos, natureza, objetivos, os procedimentos técnicos e abordagens do problema, e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

2.1 MÉTODO DE ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS

Quanto à abordagem do problema, trata-se de uma análise qualitativa frequentemente utilizada quando se deseja descrever aspectos sociais e comportamentais do ser humano, analisando profundamente as vivências pessoais com a finalidade de compreender ou interpretar suas experiências. A escolha pela abordagem qualitativa se mostra adequada para responder a problemática dessa investigação, pois possibilitará que os dados sejam melhor analisados e detectadas particularidades do programa.

2.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Gil (2008) registra que podemos separar o delineamento da coleta de dados por meio de dois principais grupos: o de papel, no qual se encaixam as pesquisas bibliográficas e documentais; e o grupo em que a coleta de dados é realizada com pessoas. Para alcançar os objetivos da pesquisa a coleta de dados tem como foco a aplicação de questionário e um levantamento documental relativo aos dados dos participantes.

Sobre o questionário, Marconi e Lakatos (2013) definem como um conjunto de perguntas ordenadas que precisam ser respondidas sem a presença do entrevistador. O questionário pode ser aplicado de maneira impressa ou *online*, respondido e devolvido ao pesquisador. Segundo Gil (2008, p. 140), as respostas coletadas “[...] irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”.

Além da captura de dados dos egressos do PPGAU por meio de questionário, também utilizamos de duas outras fontes de dados para complementar nossas análises quanto ao perfil dos sujeitos. Essas fontes são o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPB e o Currículo Lattes, na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Registramos no quadro 1, as informações que serão capturadas em cada uma das fontes e seus instrumentos de coleta.

Quadro 1: Perfil dos dados, dados a coletar e o meio de coleta

Perfil dos Dados	Dados a Coletar	Meio de Coleta
Dados Gerais	Quantidade de ingressantes por ano	SIGAA
	Quantidade de egressos por ano	
	Quantidade de dissertações por ano	
	Quantidade de teses por ano	
Dados do Mestrando/ Doutorando (individual)	Nome	Questionário online
	Possui algum vínculo com o PPGAU?	
	Possui algum vínculo com a UFPB?	
	Qual vínculo empregatício atual? (docente do setor público; docente do setor privado, arquiteto em órgão ou empresa pública, arquiteto em empresa ou órgão privado, empreendedor (autônomo); outro; <i>não trabalha atualmente</i>).	
	Qual a cidade (estado) que trabalha?	
	Qual a cidade (estado) que reside?	

Qual salário por faixa etária?	
Quanto tempo em meses conseguiu o primeiro emprego após formado?	
Qual(s) contribuição do curso para carreira profissional? (mais qualificado, mais eficiente, mais seguro em processos seletivos, melhor networking, aumento salarial, promoção profissional, outro)	
Sexo	SIGAA
Data de Nascimento (Idade)	
Naturalidade/UF	
Nacionalidade	
CRA	
Mês/ano de ingresso	
Mês/ano de conclusão	
Foi bolsista?	
Se for egresso do mestrado - procedência da graduação (Nome do curso, ano de conclusão, tempo entre graduação e pós, IES pública ou privada, Estado/País)	
Se for egresso do doutorado - procedência da Pós-graduação (Nome do curso, ano de conclusão, tempo entre mestrado e doutorado, IES pública ou privada, Estado/País)	
Artigos completos publicados em periódicos	
Capítulos de livros publicados	
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	
Apresentações de trabalho	
Orientações na graduação e/ou Pós-Graduação	
Se for egresso do doutorado - realizou um pós-doutorado ou está em andamento? Onde?	
Se for egresso do mestrado - realizou um doutorado ou está em andamento? Onde?	
Atividade profissional antes da pós-graduação	

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O quadro 1 foi construído com base em uma discussão com a coordenação do PPGAU, que delimitou as principais informações que entendemos que são importantes para nossa pesquisa, além da própria experiência do secretário do programa, com vistas a contribuir com o programa, uma vez que pretendemos apresentar como produto da nossa pesquisa, que pode servir para o PPG fazer planejamento e avaliar sua função social.

Quanto à coleta de dados apresentada no quadro 1, a coluna de perfil dos dados foi separada em duas células:

- Dados gerais sobre o perfil dos egressos;
- Dados quantitativos sobre os egressos, para elaboração de um anuário estatístico;

Ainda sobre o quadro 1, no que se refere aos meios de coleta, serão utilizados como fontes complementares sobre o perfil do egresso:

- SIGAA, onde constam os dados acadêmicos dos discentes, cadastrados nos históricos escolares e nas fichas de processo seletivo;
- Plataforma Lattes - Sistema de currículo virtual, onde é possível consultar dados como formação acadêmica, atuação profissional, produções, participação em eventos, orientações etc.

Vale ressaltar que é necessário cadastrar os nomes dos egressos para identificar os questionários respondidos *online* e, posteriormente, realizar busca documental, pois é preciso consultar os históricos e os currículos Lattes para ter acesso às informações. No entanto, eles não terão as suas identidades reveladas na pesquisa.

Apesar termos acesso ao SIGAA como secretário do programa, foi solicitado formalmente ao coordenador do PPGAU autorização para acessar a base de dados acadêmicos na condição de pesquisador. No documento foi declarado que as informações acessadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, que manterá sigilos e garantirá a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, sob as penas previstas por lei.

Sobre a construção do questionário *online*, que conta com questões abertas e fechadas, foi utilizada a plataforma do Google *Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google. Essa plataforma permite compartilhar o questionário por meio de link, quando acessado, direcionando os participantes às perguntas. Porém, antes do questionário ser disponibilizado, a versão preliminar passou por testes com três egressos de outros cursos que trabalham no Centro de Tecnologia, para que contribuíssem identificando possíveis ajustes.

O curso de mestrado teve a primeira turma iniciada no ano de 2008, já o curso de doutorado iniciou no ano de 2014. De acordo com o sistema acadêmico da instituição (SIGAA), o programa possuía 139 egressos no total, sendo 124 egressos no curso de mestrado, 15 no curso de doutorado, até o mês de outubro de 2022. Não obstante, nos concentramos na quantidade desses egressos que responderam os questionários. Os egressos que cursaram o mestrado e doutorado no PPGAU serão considerados apenas como egressos do doutorado.

A comunicação com os egressos foi possível por meio dos contatos disponíveis no SIGAA, que possui uma lista de contatos dos egressos. Mas para entrar

em contato com egressos, apenas foram coletados os nomes, telefones celulares e e-mail. Com essas informações elaboramos uma relação dos participantes.

Em seguida, no dia 11 de novembro de 2022, os links com os formulários foram enviados aos egressos por meio do *WhatsApp* de cada um. O nosso entendimento é que o contato por meio dessa rede social é mais rápido, em alguns casos instantâneos, que facilitou a agilidade nas respostas. Concomitantemente, utilizamos outra rede social para tentar contatos com os egressos, o *Instagram*. Como é uma plataforma muito utilizada e sabendo que o PPGAU assina essa rede para compartilhamentos de informações com a comunidade acadêmica, pensamos que os egressos poderiam ter adicionado o programa como forma de acompanhar as atividades da pós-graduação. Então buscamos todos eles pelo nome e foi enviado o *link* do formulário para aqueles encontrados. Aguardamos dez dias para que os formados respondessem. Nesse primeiro contato obtivemos 76 respostas.

Posteriormente, no dia 21 de novembro de 2022, foi realizada outra tentativa de contato com os ex-alunos, na ocasião o envio do *link* foi realizado por e-mail. O questionário ficou aberto por mais 52 dias e recebemos respostas de mais 20 egressos. No total foram 96 participantes, sendo 84 egressos do mestrado e 12 egressos do doutorado.

Em seguida coletamos as informações dos egressos por meio do SIGAA e Plataforma Lattes, consultando dados dos participantes que responderam ao questionário. Dessa maneira, não tivemos retrabalho, pois, do contrário, pesquisa documental antes ou durante a aplicação do questionário, poderíamos fazer a coleta nas outras fontes, e o egresso não responder ao questionário.

No que diz respeito à coleta de dados pelo Currículo Lattes, Maccari e Teixeira (2014) consideram como um desafio, pois muitos não mantêm o currículo atualizado e não entendem a importância dessa atualização. Da mesma forma, Cunha *et al.* (2007), constataram o desinteresse dos egressos de um curso *lato sensu* em manter seus dados atualizados. Cientes desses desafios, no dia 03 de março de 2023, entramos em contato com os egressos para demonstrar mais uma vez a importância deste estudo e solicitando que eles atualizassem o Lattes.

Os dados do quadro 1 foram capturados e inseridos em uma planilha do Microsoft Office Excel. Esse aplicativo também foi utilizado para elaborar tabelas e gráficos para as análises descritivas. Para fins de organização, os resultados foram compreendidos de acordo com as seguintes codificações: anuário estatístico do

PPGAU, perfil do egresso, formação acadêmica e atuação profissional. Posteriormente realizamos a análise interpretativa a partir dos resultados descritivos.

3 O ENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE

A fundação da instituição universitária no Brasil tem uma história recente, quando comparado a alguns países da América do Sul, no Peru (1551), México (1553), Colômbia (1662), Chile (1738) ou da Europa e dos EUA. Nossa primeira instituição de ensino superior reconhecida legalmente foi criada no ano de 1920 com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ) (Fávero, 2006). Porém, ela já surgiu com vários problemas na UFRJ, especialmente no que se refere às limitações de atuação. Na oportunidade, foi concedida apenas autonomia didática e administrativa. Seu mérito foi provocar o debate em torno do sistema universitário no país (Fávero, 2006). A fundação da universidade pública foi considerada um grande feito do governo federal no início do século XX, assim como o sistema de transporte, energia e telecomunicações (Buarque, 2003). Antes disso, o país contava com escolas e faculdades isoladas como as de engenharia, medicina e direito que atendiam à elite brasileira e os poucos que conseguiam realizar um curso superior tinham que sair do país, principalmente na Europa.

Da mesma forma que Fávero, as autoras Novaes e Fonseca (2020), consideram a universidade brasileira jovem, criada recentemente com definitiva oficialização no século XX. Outro ponto de vista apresentado pelas autoras e por Martins (2018), reside na forma isolada de funcionamento, atuando para uma minoria burguesa da população, característica do próprio processo de criação dessas instituições no Brasil. Segundo Novaes e Fonseca (2020, p.03), “Se por um lado, as políticas voltadas à educação superior brasileira não estavam incluídas entre as prioridades das políticas públicas para o desenvolvimento do País, por outro a função social das universidades também não era sentida [...]”. Logo, a educação superior não era prioridade para o Estado, ao menos no que se refere ao atendimento da maioria da população.

No período da criação da universidade no Brasil já se percebia que sua relação com a sociedade era muito discreta, trilhando caminhos que não possibilitavam o entrelaçamento entre ambas. Isso se deve ao objetivo de sua criação, ou seja, atender à elite burguesa. A década de 1930 traz uma alteração nesse cenário. Com a expansão no ensino superior brasileiro, passou a ocorrer mais interação entre a universidade e a sociedade. Esse movimento foi impulsionado, entre outros aspectos, pelo processo de urbanização e pela intensificação da

industrialização no país, que demandava mão de obra qualificada. Fávero (2006) explica que o governo da época implementou mudanças em todos os níveis de ensino a fim de provocar a modernização do Brasil. Dessa forma, as universidades passaram a ser mais técnicas, com a incumbência de “[...] formar e atualizar os técnicos especializados, tornando-se crucial para a modernização do Brasil, mesmo ainda tendo seu acesso restrito às camadas privilegiadas” (Novaes; Fonseca, 2020, p.05).

Enquanto as instituições de ensino superior avançavam com a formação para o mercado de trabalho, a pesquisa científica caminhava lentamente. Segundo Martins (2018), os estudos eram desenvolvidos por institutos de pesquisas com pouquíssimos laços com a educação superior, atuando de maneira isolada. Os pesquisadores, posteriormente, no âmbito das universidades, de maneira tímida, iniciaram a pesquisa científica dentro das suas limitações, pois mesmo em um processo de crescimento da sua atuação, de formação de cientistas e pesquisadores, o Brasil vivia um momento de autoritarismo no governo (1935-1945) (Fávero, 2006).

Os anos de 1930-1945 ficaram marcados pela subutilização da universidade, visto que eles formavam profissionais com pouco senso crítico, com baixa capacidade de pesquisa, ou seja, com o fim exclusivo de qualificar para o mercado de trabalho. Assim ela continuou após a queda do Estado Novo (1930-1945), adentrando a década de 1950, durante acentuado processo de desenvolvimento do Brasil, e o início do período que ficou conhecido como a redemocratização do país, com promulgação de nova Constituição (1946), em ambiente de luta pela universidade autônoma, as instituições seguiram com o propósito primordial de formar profissionais. No entanto, diferente de outros momentos, esse período ficou marcado por consideradas relações entre universidade e sociedade, o que pode ser considerado como o início da democratização do ensino superior ofertado para as classes majoritárias da sociedade.

Mas todos os planos por mudanças no ensino superior e a modernização da universidade foram adiados por causa do golpe de 1964, quando os militares assumiram o poder e instalaram uma política repressiva no Brasil. Ao assumirem o executivo, implantaram um sistema autoritário, com desprezo total às diretrizes que constavam na CF de 1946. [...] Os militares incentivaram a expansão do ensino superior em sistemas particulares. **A função social da universidade ficou cada vez mais distante da sua vocação natural.** Enquanto isso, cresceram em todo País os movimentos estudantis que questionavam esse sistema de governo, que eram violentamente reprimidos (Novaes; Fonseca, 2020, p.5, grifo nosso).

Nos anos de 1960, enquanto o governo beneficiava as universidades particulares com desregulamentações, incentivando a mercantilização da educação superior, sufocava as universidades públicas com a racionalização do financiamento, dificultando o desenvolvimento das atividades acadêmicas (Novaes; Fonseca, 2020; Pinho, 2017). Dessa forma, o governo militar ¹sustou o processo de desenvolvimento da universidade pública brasileira. Durante o período do governo militar, o Brasil foi marcado pelos protestos e por movimentos estudantis, que expunham a crise pela qual passava a universidade brasileira (Fávero, 2006).

Em decorrência da pressão popular, sobretudo dos estudantes, o governo formou um grupo de trabalho para debater e propor uma reforma para a universidade brasileira, com a expectativa de melhorar sua eficiência, com flexibilização administrativa, produtividade e qualificar, a fim de contribuir com o desenvolvimento o país (Fávero, 2006). Como fruto desse trabalho, foi promulgada a Lei de Reforma Universitária, n. 5.540/68, de 28 de novembro de 1968.

Essa reforma possibilitou à universidade aspectos positivos, dentre eles a inserção da extensão universitária. A lei da Reforma Universitária (Brasil, 1968) deixou claro que as universidades não só deveriam se atentar ao ensino, como também, se envolver com a sociedade, com a finalidade de atender suas expectativas, propor melhorias nas condições de vida da comunidade e participação no desenvolvimento da sociedade.

Os movimentos de insatisfação do povo brasileiro só cresceram com o passar do tempo. Todos os segmentos da sociedade participavam de protestos visando a redemocratização do Brasil. Em março de 1985, com grande pressão popular, teve fim o governo militar no Brasil e posteriormente foi elaborada a atual Constituição Federal de 1988 a fim de organizar as ações do Estado brasileiro. Castro *et al.* (2015, p. 178) consideram que a Carta Magna possibilitou “[...] avanços significativos no campo das políticas sociais, principalmente no setor educacional”. Ela foi elaborada com a contribuição da sociedade, em que se considerou aspectos importantes para a educação em todos os níveis, especialmente a educação superior. A constituição

¹ Período em que os Militares assumiram o poder no Brasil, iniciado em 1 de abril de 1964, com o Golpe, até 15 de março de 1985. Esse governo possuía características autoritárias e nacionalistas, desenvolvimentista e anticomunista. O período ficou marcado pelo grande regime de censura aplicado no país sobre todos os meios de comunicação, conhecido também pela tortura e exílio daqueles que discordavam da política militar imposta.

federal registra no capítulo III, seção I, direitos e garantias legais e fundamentais sobre a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

O artigo 205, garante, pelo menos em termos teóricos, a educação para todos, e obriga o Estado a ofertá-la, porém compartilhando dessa obrigação com as famílias. Nesse mesmo artigo, os legisladores criaram uma ligação entre a educação e a sociedade, visando a oferta de ensino em função dos indivíduos a fim de desenvolvê-los sobretudo para o mercado de trabalho. O artigo 207, por sua vez, mais específico com as universidades, registra dois aspectos importantes: o primeiro é sobre a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, ou seja, as universidades caminham com esse tripé formativo do qual não há separação, sendo estas as funções básicas das universidades; o segundo aspecto, remete à prática da extensão, ligando, portanto, a universidade diretamente com a sociedade, por meio da oferta de ações voltadas para a população. Com a nova constituição, a universidade alcança expressiva visibilidade frente à sociedade por contribuir na solução de problemas sociais, econômicos e científicos. Além disso, para as autoras, as universidades também se inseriram na luta pela democracia por políticas públicas com vistas ao “[...] combate às questões sociais excludentes, rompendo com ideias intolerantes e preconceituosas, até a construção crítica e política da sociedade” (Novaes; Fonseca, 2020, p. 8).

Quase uma década depois da promulgação da constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou a importância do papel legal das universidades e do ensino superior:

Artigo 43, o ensino superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. [...]

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; [...] (Brasil, 1996).

Se esperava que a LDB retomasse o que está registrado na Constituição Federal de 1988, em relação ao tripé de ensino, pesquisa e extensão desenvolvido nas universidades. Porém, essa lei da educação nacional também incluiu outros aspectos importantes, como, por exemplo, a inserção da universidade em aspectos culturais, regionais e nacionais, inovação, tecnologia e envolvimento com outros níveis escolares. Dessa forma, a LDB reforça as características apontadas na reformulação universitária de 1968 e na Constituição de 1988 reafirmando que a universidade não pode se ater às atividades nos limites de muros. Ela precisa ir além de si mesma, atuando no meio que está inserida, promovendo o desenvolvimento local e regional.

Por meio das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão a universidade tem expandido sua área de atuação, não sendo mais uma instituição isolada socialmente, com acesso fechado para as demandas sociais, fechada em si mesma, mas entendendo o que se passa fora dos seus limites (Burton, 2016). Logo, percebe-se que a universidade conseguiu conquistar seu espaço frente social, e tem conseguido perceber e atender algumas das necessidades do coletivo da sociedade.

É possível considerar que atualmente a universidade pública brasileira conquistou reconhecimento social, sobretudo por se fazer presente com suas atividades de extensão, além de conduzir a pesquisa e com a democratização do acesso ao ensino. Porém, alguns autores revelam que as IES não se limitam a essas atividades. As demandas sociais pressionam as universidades por ações e elas têm dado resposta na medida da sua capacidade e competência. Isso tem aumentado seu laço com a população. Dias Sobrinho (2018), a partir de exemplos, ressalta que os trabalhos desenvolvidos pelas universidades públicas têm dado expressivas contribuições para a sociedade.

São trabalhos em hospitais do sistema público, em escolas e organizações culturais, em atividades de caráter político, em programas de inclusão em benefício de indivíduos normalmente desfavorecidos, pesquisa de alta complexidade e atualidade, destacadamente na saúde e na produção de alimentos, comprometimento com a educação e a sustentabilidade ambiental, desenvolvimento do complexo ciência-tecnologia-inovação etc. (Dias Sobrinho, 2018, p. 589).

Diversos autores, como, por exemplo, Castro *et al.* (2015), Dias Sobrinho (2018), Novaes e Fonseca (2020) e outros são enfáticos em afirmar que todos os produtos e serviços disponibilizados pelas universidades precisam ser direcionados para a melhoria de vida da população. A universidade pública é capaz de agir diretamente e indiretamente nos mais diversos serviços utilizados pela sociedade, como saúde, educação, cultura, meio ambiente, agricultura, tecnologia e inovação. Em todos esses setores ela está presente, pode e deve contribuir com a formação de profissionais, com a pesquisa científica e com as atividades de extensão (Chiarello, 2015).

Uma das características marcantes das universidades e talvez mais visível é contribuir com o desenvolvimento econômico e social local, principalmente em cidades de pequeno e médio porte. Pela sua potencialidade, ela atrai pessoas por meio da

geração de emprego e formação de profissionais, além de, indiretamente, estimular o setor de comércio e de serviços para receber a comunidade acadêmica

[...] gastos realizados pelas universidades com o pagamento de professores e funcionários, as compras de material e toda a sorte de pagamentos realizados por elas sobre a economia da região em que estão instaladas. Para melhor visualização desses impactos é possível subdividi-los da seguinte forma: impactos sobre as famílias (acréscimos de rendas em decorrência de pagamentos diversos e dos efeitos multiplicadores decorrentes); impacto sobre os governos locais (aumento da arrecadação, mas também maior demanda sobre bens públicos de infraestrutura); impacto sobre as empresas locais (aumento da demanda, mas também concorrência no mercado de compra de fatores de produção). (Rolim; Serra, 2010, p. 5).

Nunes e Silva (2011) afirmam que as universidades foram criadas com o propósito de atender as necessidades dos países e, para tal, sua concessão nacional foca a evolução econômica, social, cultural e política da região onde se instala. As autoras afirmam que esse aspecto desenvolvimentista dessas instituições ocorre por serem privilegiadas, elas se configuram como “[...] um lócus para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de cidadãos” (Nunes; Silva, 2011, p.120).

Quando se discute o envolvimento da universidade na região cabe destacar a importância de um dos elos que une a universidade a sociedade: os profissionais egressos. Eles desempenham seus papéis “[...] como se fossem prolongações da IES, replicando na sociedade o que aprenderam” (Gomes, 2014, p. 5). As instituições de ensino, através de seus ex-alunos, geram influência na sociedade, pois conseguem atender as demandas sociais por meio das ações desenvolvidas por eles, gerando, por sua vez, outras demandas diferentes e mais complexas, que são levadas para as universidades, que as incitam a reformular seus programas de ensino, de pesquisa e de extensão, visando atender às novas necessidades sociais (Gomes, 2014). Dessa forma, “[...] a sociedade constrói a Universidade e a Universidade constrói a sociedade, guardados os respectivos limites e limitações” Dias Sobrinho (2018, p. 586). Nessa construção, os egressos desempenham um papel importante como agentes do progresso social, na medida que a universidade forma o capital humano capaz de participar do desenvolvimento socioeconômico, em um contexto dinâmico (Chiarelo, 2015).

Com base nas afirmações dos autores citados, compreendemos, portanto, os egressos como um dos elos entre a sociedade e a universidade. Eles conseguem realizar essa ligação e até mesmo ser uma via de mão dupla, na medida que parte da

sociedade para a universidade e voltam delas com contribuições importantes para a comunidade. Os egressos ganham ainda mais destaque na atualidade. Vivemos atualmente na sociedade do conhecimento, da produtividade, eficiência e eficácia, em que a contribuição da ciência e da tecnologia são fundamentais para o desenvolvimento econômico. Diferente de tempos passados, em que os holofotes eram virados para o capital físico, a globalização mostrou que o físico deve ser convertido em conhecimento, com destaque para o capital humano, em que o ser humano se evidencia por sua capacidade intelectual (Nunes; Silva, 2011).

As Instituições de Ensino Superior constroem o capital humano e ampliam o ambiente social e cultural que permite a inovação. Essa tarefa, além do ensino e da pesquisa, tem sido denominada do terceiro papel das universidades e tem uma amplitude mais abrangente que o antigo conceito de extensão. Há também um reconhecimento cada vez maior que esse potencial é mais fácil de ser mobilizado no contexto regional. (Rolim; Serra, 2010, p. 2).

Houve uma atualização no conceito de extensão, citado pelos autores como o terceiro papel das IES. Essa nova concepção difere da anterior em função da universidade ter angariado para si os anseios da sociedade, ao invés de somente compartilhar os seus serviços. Com isso, ela tem conseguido penetrar na sociedade e interagir com ela, sobretudo pela via da formação de profissionais.

Frente ao que foi exposto sobre a relevância do egresso e da universidade na formação desse capital humano, vale destacar o valor do diploma de ensino superior emitido pela universidade, que acaba se tornando um diferencial na inserção profissional desses atores, mesmo dentro de um período atual em que o mercado de trabalho não tenha conseguido absorver a demanda de profissionais concluintes. De toda forma, é um documento com importância legal e representatividade social.

A relação entre Universidade e sociedade poderá se concretizar por intermédio dos egressos, uma vez que estes, a partir do título recebido, representarão profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar do mundo em que exerçam a profissão, por intermédio de um documento legal denominado diploma. Este tem um valor simbólico do ponto de vista da cultura erudita e na representação social de quem, em determinada sociedade, o detém, assim como no mundo do trabalho (Coelho; Oliveira, 2012, p. 9).

Como citado por Coelho (2012) no parágrafo anterior, os egressos, por meio do diploma, evidenciam as IES a partir da sua atuação na sociedade. Mas não é só

isso, Queiroz (2014) considera que as IES, enquanto instituições consolidadas no mercado, valorizam e fortalecem os títulos dos egressos. Logo, o diploma possui importantes representações tanto para os egressos, quanto para as universidades.

Portanto, a emissão de um diploma pode trazer benefícios para quem o adquire e para a instituição emissora. Para os egressos, ele representa não só um documento formal, mas também um símbolo pessoal, de conquista, colocando o diplomado em posição de destaque social. Para a instituição que emite o diploma, é um carimbo que representa a qualidade do ensino oferecido ao egresso e sua influência na sociedade.

4 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A universidade brasileira, considerada jovem, foi institucionalizada tardiamente no Brasil. Como consequência, a pós-graduação também demorou para ser implementada no nosso país e para entender o processo de avaliação desse segmento do ensino superior é necessário conhecer como surgiu a pós-graduação e quais demandas fizeram com que fosse instituída a avaliação dos programas de pós-graduação.

Instituída oficialmente no ano de 1965, a pós-graduação já existia sem definição e sem regulamentação do Estado. No início ela era composta por pequenos grupos de pesquisadores e por poucas universidades que ofertavam alguns cursos, com pouca influência na educação brasileira (Balbachevsky, 2005; Moritz; Morit; Melo, 2011). Mariano e Pereira (2022) citam como exemplos a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal. Segundo eles, a insistência dessas instituições foi primordial para o início do desenvolvimento da pós-graduação.

Entendendo a necessidade da pesquisa no país, o governo brasileiro tratou como essencial desenvolver a pós-graduação. Para isso, criou a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 11 de julho de 1951, no governo Vargas², pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (Brasil, 1951, s/p). Instituição que no ano de 1964 passou a ser denominada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Capes desempenhou importante papel para a criação e fortalecimento da pós-graduação no Brasil. Entre os anos de 1953 a 1959, realizou atividades com o propósito de capacitar mão de obra docente qualificada e expandir o ensino de pós-graduação. Naquele período, os estudantes eram enviados para o exterior com o objetivo de participarem de estágios, cursos de especialização, mestrado ou doutorado e, posteriormente, retornarem ao Brasil a fim de atuar na pós-graduação das universidades nacionais, principalmente na futura criação dos cursos de mestrado

² O governo Vargas durou entre os anos de 1930 e 1945. Ficou marcado pela centralização do poder na figura do presidente, ampliação dos direitos trabalhistas, possuía grande capacidade de articulação política entre situação e oposição, defendia a união entre as massas com relações diretas sem interlocução de representantes e conhecido pelas ações carismáticas.

e doutorado brasileiros (Martins, 2018). Essas ações, definitivamente, marcaram o início da pós-graduação no país.

Martins (2018) e Sguissardi (2006) revelam que na década de 1960 ocorreram movimentos por parte de docentes, pesquisadores e estudantes universitários para que houvesse uma modernização do sistema de ensino superior no Brasil, na tentativa de fazer com que as instituições se tornassem centros de pesquisa científica. Em virtude dessas mobilizações, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/1961, no Art. 69, registra a primeira referência à pós-graduação, ainda que de maneira superficial, quando mencionou os cursos que poderiam ser ministrados nas instituições de ensino superior.

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído a graduação e obtido os respectivos diplomas;**
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (Brasil, 1961, grifo nosso).

Ao observar o Art. 69 da LDB 4.024/61 é possível perceber que o Estado deu mais atenção à pós-graduação, aproximando-a do ensino superior e definindo-a como categoria de cursos para quem já possuía a graduação completa. A partir dessa lei, a pós-graduação passou a ser tratada não apenas como uma extensão das atividades da graduação, mas como nível mais elevado na escala de formação educacional. Não obstante, Mariano e Pereira (2022, p.48) explicam que os esforços da Capes não foram suficientes para definir os “[...] modelos de pós-graduação a serem adotados pelas instituições, o que acarretava grandes obstáculos no que podemos chamar de institucionalização da pós-graduação”. O funcionamento dos cursos era impreciso e não havia padronização da condução dos cursos *stricto sensu* e *lato sensu*.

Segundo Moritz, Morit e Melo (2011), a pós-graduação era entendida como uma amplificação das práticas docentes, e para a conclusão do trabalho final, por não haver regulamento, demorava até uma década. Diante desse cenário, no ano de 1965 o ministério da educação solicitou ao Conselho Federal de Educação que a pós-graduação fosse definida e regulamentada. Defendia-se que a pós-graduação fosse responsável por “[...] estimular não apenas a formação de pesquisadores, mas

também assegurar treinamento eficaz e de alto padrão a técnicos e trabalhadores intelectuais para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores” (Martins, 2018, p.16).

Em resposta, o Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer 977/65, com definições e regulamentações para os programas de pós-graduação, tendo como relator Newton Sucupira, motivo pelo qual o documento ficou conhecido como Parecer Sucupira. Ele foi uma forma de responder às solicitações do governo e contribuir com a expansão tecnológica e científica do Brasil. Dentre os vários apontamentos, o documento definiu a pós-graduação como categoria separada e diferente da especialização, aperfeiçoamento e extensão; diferenciou os cursos em *stricto sensu* e *lato sensu*. Os primeiros foram utilizados para se referir aos cursos de mestrado e doutorado, ligados ao âmbito acadêmico do ensino superior, com vistas a progredir com a pesquisa. O Parecer Sucupira também apresentava as normas para credenciamento e organização dos cursos (Balbachevsky, 2005; Martins, 2018).

Segundo Bento (2018), havia uma preocupação por parte do relator sobre a definição da pós-graduação e sua regulamentação, pois a falta de uma descrição sobre cursos poderia levar à queda da qualidade do ensino superior. O entendimento de Moritz, Morit e Melo (2011) é que o Parecer Sucupira marcou o início oficial da pós-graduação no Brasil. No entanto, a expansão desse setor só foi possível com a Reforma Universitária realizada no ano de 1968. Segundo esses autores e Balbachevsk (2005), dentre as principais medidas estavam a organização departamental, que aboliu o modelo de cátedra, contratação de docentes por tempo integral e implementação do sistema de créditos na pós-graduação.

O período era marcado pelo Regime Militar no governo brasileiro. Havia cobranças por parte do governo para que as universidades acompanhassem o desenvolvimento que ocorria internacionalmente nas áreas de comunicação, transporte e infraestrutura.

Para o governo brasileiro, ficava a cada dia mais claro que o desenvolvimento passava pelo caminho da educação, tanto científica quanto tecnológica, e que seria necessário aumentar o foco no ensino superior para que fosse gerado o conhecimento necessário e o capital humano capacitado para atender a indústria e retroalimentar a própria educação, de forma que sustentasse seu crescimento (Bento, 2018, p.31).

Moritz, Morit e Melo (2011) assim como Martins (2018), consideram que as regulamentações dos programas e seus critérios de credenciamento fizeram com que os números de cursos de mestrado e doutorado aumentassem consideravelmente. Dados registrados por Balbachevsk (2005) mostram que no ano de 1965 havia 38 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 27 mestrados e 11 doutorados. Posteriormente, no ano de 1976, esses valores passaram para 518 mestrados e 181 doutorados, totalizando 699 programas.

Esse rápido crescimento na pós-graduação, fez com que a Capes acendesse o alerta para a qualidade do ensino ofertado em todo território nacional. Outra preocupação da instituição era com a melhoria na eficácia da implementação das bolsas e auxílios, visto que os órgãos de fomento possuíam poucas informações sobre os programas (Balbachevsk, 2005; Capes, 2002;). Logo, a solução foi desenvolver um sistema de avaliação da pós-graduação brasileira.

A Capes foi designada pelo governo como responsável pela implementação de uma política pública de avaliação da pós-graduação. “Entre os objetivos da Avaliação estão o de estabelecer o padrão de qualidade, avaliar e cancelar os cursos de mestrado e de doutorado, e identificar os cursos brasileiros que atendem este mesmo padrão” (Capes, 2011, p. 31). A primeira avaliação não se preocupava com os impactos da pós-graduação na sociedade ou com os produtos que eram produzidos pelos programas, mas sim em estruturar a pós-graduação e assegurar sua expansão, fazendo com que as definições do Parecer 977/65 e da Reforma Universitária de 1968 fossem seguidos pelos programas. Com isso, aqueles que melhor se adequavam aos conceitos eram beneficiados com incentivos financeiros e bolsas de estudos (Bento, 2018). Anteriormente ao início da avaliação da pós-graduação os recursos eram distribuídos por áreas consideradas mais importantes para o desenvolvimento de docentes.

Segundo a Capes (2002, p.74), “[...] o novo sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação identificava quais cursos tinham qualidade acadêmica e científica e, em segundo lugar, que tinham produtividade para, em função disso, distribuir as cotas de bolsas”. Atrelar o quantitativo de financiamento e bolsas à avaliação faz o curso se empenhar para receber a melhor nota, conseqüentemente adquirir mais investimentos (Capes, 2011). De acordo com Souza, Duarte e Seiffert (2022), inicialmente a Capes adotava os conceitos ‘A’, para programas melhores avaliados sendo reconhecidos pelos padrões internacionais, até o conceito ‘E’, para os

programas com as piores avaliações. Segundo Darcy Gloss, em entrevista registrada no livro comemorativo dos 50 anos da Capes, o sistema de avaliação surtiu efeito, pois, de acordo com os dados das primeiras avaliações, os programas com conceitos A e B recebiam financiamento da Empresa Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP (Capes, 2002). Era esperado que os programas que possuísem maior financiamento se destacassem na avaliação, em detrimento de outros com menos financiamento ou sem recursos do governo, o que foi constatado na avaliação.

Essa sistemática de avaliação implementada pela Capes encontrou resistências no início. Os programas se recusaram a preencher os formulários enviados, dificultando o processo de avaliação. Como consequência, as bolsas de estudos desses programas foram cortadas. Essa tática funcionou e eles passaram a responder as fichas. (Bento, 2018; Capes, 2002).

Passado o período inicial da avaliação, que foi de expansão e consolidação da pós-graduação, era necessário melhorar os cursos existentes. A Capes possuía várias funcionalidades no sistema de pós-graduação, e não conseguiria com sua estrutura atual aperfeiçoar o seu sistema de avaliação. Por esse motivo, ela delegou aos programas e universidades a gestão das bolsas de estudo e se concentrou em ampliar e melhorar a avaliação dos alunos e cursos. Seu entendimento era que seria necessário aperfeiçoar o sistema de avaliação dos programas por meio de indicadores de eficiência e custos. Logo, a avaliação passou a focar na qualidade dos cursos de pós-graduação (Capes, 2002).

Para Cláudio Castro, em entrevista registrada no livro comemorativo dos 50 anos da Capes, quando ocupou o cargo de diretor geral da Capes entre os anos de 1979 a 1982, sua gestão privilegiou o trato de informações das avaliações e transparência na divulgação. Segundo ele, as informações das avaliações não eram divulgadas e ocorriam por meio de critérios pouco explícitos. Nessa gestão, a Capes passou a ter um sistema que era alimentado anualmente com as informações dos programas e de suas produções de forma contínua, sem a necessidade de preencher o documento sempre do início (Capes, 2002). Além disso, a instituição facilitou a participação dos programas no processo de avaliação, que ainda era vista com maus olhos pelos programas com pior classificação, e o trabalho dos avaliadores, com informações mais claras dos cursos. A gestão de Castro entendia que a não publicação dos resultados dificultava que os programas visualizassem suas fraquezas, isso tornava mais difícil avançar com seus conceitos.

Cabe destacar que até o ano de 1983 as avaliações da pós-graduação ocorriam todos os anos. A partir do Decreto nº 86.816, de janeiro de 1982 elas passaram a ser realizadas a cada dois anos. Esse mesmo Decreto também reconheceu oficialmente as contribuições dos consultores acadêmicos. Eles faziam parte das Comissões que integravam os Conselho Técnico Científico, responsáveis pelos quesitos das avaliações.

Na década de 1990, a Capes iniciou discussões para reformular o sistema de avaliação, pois foi percebido pela instituição que a maioria dos programas já haviam atingido as notas A ou B, assim o modelo avaliativo vigente foi considerado como vencido. Foi identificado também que era necessário mudar os critérios avaliativos para que os cursos se reinventassem, inclusive seguindo padrões internacionais (Bento, 2018). A nova política que estava sendo elaborada pela Capes recebeu recomendações de observadores internacionais que aconselharam dentre outros aspectos: a necessidade dos programas serem avaliados com prazo entre 3 a 5 anos; simplificação na coleta de dados; inserção de auto avaliação realizada pelos programas; acompanhamentos dos ex-bolsistas formados pelo programa; entre outros (Capes, 1997).

Cabe destacar que o entendimento da Capes não é de que o modelo de avaliação, até então vigente, estava frágil, pelo contrário, era visto como positivo para os objetivos iniciais do órgão, no que se refere à estruturação, melhoria na qualidade da pós-graduação, formação de docentes e pesquisadores para o ensino superior, e distribuição de recursos e bolsas de estudo. No entanto, como a maioria das pós-graduações já tinham boas notas, estando praticamente no mesmo nível avaliativo, era necessário que fossem criados outros critérios para os programas expandirem mais ainda sua qualidade, inclusive acompanhando padrões internacionais.

[...] de todas as alterações promovidas no período, a mais significativa foi a do sistema de avaliação, implementada a partir de 1998, após um longo período de discussões internas, com o objetivo de criar novo estímulo para que os programas de pós-graduação buscassem maior qualidade, em níveis internacionais. Nesse sentido, foram introduzidas novidades como a escala numérica de 1 a 7, de modo a permitir uma maior diferenciação entre os programas — alteração consolidada já na rodada realizada em 2001 —, e a medição da qualidade dos programas segundo sua inserção internacional (Capes, 2002, p. 26)

No ano de 1998 entrou em vigor as novas escalas de avaliação adotadas pela Capes, que são válidas até os dias de hoje com notas variando de 1 até 7. Os

conceitos 1 até 5, substituem as classificações de A até E. O que diferencia as duas classificações é que os conceitos 6 e 7 só podem ser pontuados por programas que possuem o curso de doutorado, com inserção internacional e foram avaliados com padrão de excelência. (Bento, 2018; Oliveira; Rothen, 2022).

Outro ponto importante na nova avaliação de 1998, se refere a inserção do Qualis, como forma de classificar a produção científica dos programas e suas publicações. Segundo a (Capes, 2011, p.34), “[...] trata-se de um conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas no país”. Para Bento (2018), a instituição impulsionou os programas a produzirem cientificamente, o que gerou um forte impacto positivo sobre os veículos de publicação, incluindo editoras, revistas e outros meios de divulgação.

Acatando os consultores externos, a Capes iniciou a partir do ano de 1998 as avaliações trienais, seguindo até o ano de 2012, posteriormente elas passaram a ser realizadas pela temporalidade quadrienal (2013 – 2016 e 2017 – 2020). A partir das mudanças da década de 1990 até chegar na avaliação atual foram introduzidas alterações pelas áreas de avaliação com o intuito de atender às constantes demandas da pós-graduação.

Atualmente a coleta de dados utilizados nas avaliações acontece por meio da Plataforma Sucupira, que é uma homenagem a Newton Sucupira³. As informações são inseridas de maneira quantitativa e qualitativa pela coordenação dos programas de pós-graduação na plataforma, que foi utilizada pela primeira vez em 2014, referente aos dados de 2013. Os dados vão sendo contabilizados de forma *online* e contínua durante o tempo do ciclo de avaliação, que atualmente é de quatro anos.

A implementação da Plataforma Sucupira é elogiada, pois melhorou a dinâmica de inserção dos dados da Pós-Graduação. Nobre e Freitas (2017) elogiam, dentre outros pontos positivos, a transparência das informações inseridas pelos programas que podem ser acessadas a qualquer momento por toda comunidade acadêmica e público externo. No sistema anterior os dados se limitavam à coordenação do programa.

³ Newton Lins Buarque Sucupira, bacharel em direito e bacharel em filosofia, atuou como advogado e professor. Participou do primeiro grupo do Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE), onde atuou por 16 anos. Dentre as grandes contribuições para educação brasileira, Newton Sucupira ficou especialmente reconhecido por presidir o grupo de trabalho responsável por elaborar a Lei da Reforma Universitária no Brasil, em 1968, e responsável pelo Parecer 977/65, um marco para a regulamentação da pós-graduação no Brasil. Faleceu em 26 de agosto de 2007 em decorrência de um infarto.

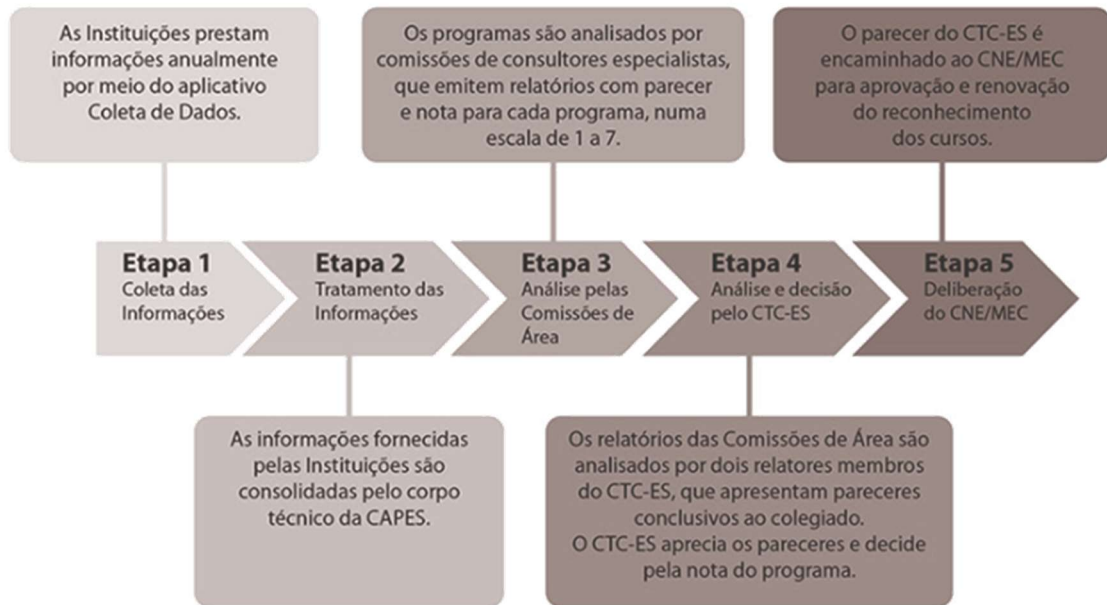
Outro ponto positivo da Plataforma Sucupira é a capacidade de importar dados da Plataforma Lattes, outro importante instrumento que contribui para a avaliação da Capes. As coordenações dos programas conseguem importar os dados das produções dos docentes e dos coautores de cada produto.

A plataforma Sucupira coleta dados do programa, das pessoas e de suas produções acadêmicas. São informações sobre as suas propostas, seus financiadores, linhas de pesquisas de investigação, projetos de pesquisas desenvolvidos, disciplinas ministradas e suas respectivas turmas, além de projeto de cooperação com outras instituições. Dados relativos às pessoas se referem aos próprios docentes que atuam nos cursos, discentes, participantes externos, pesquisadores de pós-doutorado e os egressos dos programas. Além disso, são inseridos os trabalhos de conclusão de curso, a produção intelectual e outras produções mais relevantes. Como reformulado na gestão de Claudio Castro, não é necessário preencher os dados do “zero” a cada ano.

O acompanhamento anual possibilita a identificação de possíveis desvios de performance nos cursos avaliados, propiciando assim sua correção durante o processo. É importante destacar que neste acompanhamento não são atribuídos conceitos aos programas, mas são emitidos pareceres com observações consideradas pertinentes pelo Comitê da área (Freitas; Nobre, 2017, p. 34).

O programa tem autonomia para inserir as informações a qualquer período do ano, sem que haja uma data definida para inclusão dos dados no sistema. A Capes informa o prazo para envio do relatório anual, que são preenchidos pelas coordenações e homologados pelas Pró-Reitorias de Pós-Graduação. Realizadas essas ações, não é possível alterar os dados. Esses procedimentos são referentes à etapa 1 da figura 1, abaixo. Posteriormente a Capes prossegue com as etapas seguintes da avaliação.

Figura 1: Etapas de avaliação da pós-graduação



Fonte: Capes (2023)

A plataforma Sucupira armazena os dados inseridos pelos programas independentemente da área de avaliação, servindo como um banco de dados de cada programa. Seu preenchimento é de caráter obrigatório, bem como a inserção dos anexos. No entanto, os relatórios são preenchidos de acordo com as fichas de cada uma das áreas de avaliação, visto que os cursos precisam demonstrar que seguiram os critérios de qualidade daquele documento para atingirem o melhor resultado na avaliação.

As fichas de avaliação sofrem alteração de acordo com que o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes orienta como resultados esperados ao final do processo de avaliação.

A ficha de avaliação adotada em 1998 tinha as seguintes dimensões: 1 – Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Atividades de Pesquisa; 4 – Atividades de Formação; 5 – Corpo Discente; 6 – Teses e Dissertações e 7 – Produção Intelectual. Na ficha de avaliação do quadriênio 2013-2016 constam cinco dimensões, a saber: 1 - Proposta do Programa; 2 - Corpo Docente; 3 - Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4 - Produção Intelectual; 5 - Inserção Social. Já a ficha de avaliação do quadriênio 2017- 2020, reformulada no meio do quadriênio, passa a ter sua composição em três dimensões: 1 - Programa; 2 – Formação; 3 - Impacto na sociedade. Isso vale para os programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. No caso dos programas profissionais, na área de educação, por exemplo, existem apenas dois itens, com uma pequena diferença na pontuação (Souza; Duarte; Seiffert, 2022, p. 313-314).

Segundo Oliveira e Rothen (2022), com o encerramento dos ciclos de avaliação, a Capes, juntamente com os coordenadores de áreas, as comissões de avaliação e seus representantes, ao final de cada ciclo, publicam o documento de área. Para Oliveira e Rothen, o documento descreve a situação dos programas, o processo de avaliação, informa os quesitos avaliados e possíveis erros, o que pode contribuir nos pedidos de reconsiderações e nas próximas avaliações

A avaliação é realizada por uma comissão formada por profissionais docentes dentro das suas respectivas áreas, de forma que haja representações regionais e de gênero. As informações preenchidas nos relatórios são comparadas com os dados quantitativos enviados e com o que é descrito na ficha de avaliação. Ao final, são emitidas as notas parciais. A Capes permite que seja realizado um pedido de reconsideração em determinado prazo. Vencido esse período, a nota final é publicada e válida para todo o ciclo de avaliação.

Quadro 2: Perfil esperado dos programas de pós-graduação de acordo com suas notas

Nota	Conceito	Perfil
6 e 7	Muito bom	São reservadas exclusivamente aos programas acadêmicos com doutorado que obtiveram nota 5 e conceitos "Muito Bom" em todos os quesitos da ficha de avaliação
5	Muito bom	Para obter a nota final 5, o programa deverá obter "Muito Bom" em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4 (Corpo Discente e Produção intelectual). A nota 5 é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado
4	Bom	A concessão da nota 4 será possível para cursos que tenham alcançado, no mínimo, conceito "Bom" em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, os quesitos 3 e 4 (Corpo Discente e Produção Intelectual).
3	Regular	A nota 3 corresponde ao padrão mínimo de qualidade para a recomendação do programa ao CNE e consequente permanência no Sistema Nacional de Pós-Graduação.
1 e 2	Deficiente ou fraco	i. O programa com conceito "Insuficiente" no Quesito 1, "Proposta do Programa", poderá alcançar no máximo nota 2, e com conceito "Fraco" poderá alcançar no máximo nota 3. ii. O menor valor dentre as notas obtidas pelo programa nos Quesitos 3 e 4 (corpo discente e produção intelectual) definirá os limites da nota final a ser atribuída.

Fonte: Bento (2018)

O quadro 2, acima, mostra, de acordo com a portaria Capes 59/2017, as notas atreladas aos conceitos e os perfis nos quais os programas são considerados após a avaliação. Vale destacar que o conceito final corresponde à média de cada quesito da ficha de avaliação, que, seguindo a portaria, emite a nota da avaliação.

Notas 1 e 2 reprovam o programa e o descredenciam do sistema. Nota 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade. Já a 4 é considerada um bom desempenho e 5 é a nota de um programa muito bem consolidado, sendo também a nota máxima para programas com apenas nível de mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (Capes, 2011, p.32).

Ainda que consideremos o quão recente é a pós-graduação no Brasil e sua avaliação, percebemos que ela evoluiu consideravelmente no seu período de existência, possibilitando avanços aos programas e cursos de mestrado e doutorado.

Recentemente a avaliação da pós-graduação passou por entraves jurídicos que culminaram na paralisação da Avaliação 2017-2020, que o resultado não foi divulgado em 2021 após determinação jurídica em setembro daquele ano paralisando a avaliação. Um sindicato de professores universitários impetrou uma ação contra a CAPES questionando a forma de avaliação que a agência estava aplicando, que se modificava dentro do período de avaliação. A entidade dos professores alegou que toda mudança deveria ser feita anteriormente ao período de avaliação, e que da forma que apresentava, poderia beneficiar determinados programas. Segundo Emily Santos (Portal G1, 2021)⁴, “O Ministério Público apontou indícios de ilícitos nos critérios usados para o ranqueamento dos programas de pós no Brasil”. Após os trâmites jurídicos, o resultado preliminar da avaliação só foi divulgado em agosto de 2022.

O sistema apesar de ser questionado, por vezes verificadas falhas, apresentou efeitos positivos durante todo tempo desde sua implementação. Para Souza, Duarte e Seiffert (2022), é importante o resultado da avaliação, pois permite que os programas sejam qualificados em função dos seus resultados. Da mesma forma, Cury (2010) entende que as áreas são beneficiadas com esse resultado, permitindo que sejam realizadas reflexões e análises visando o melhor desempenho para os programas. A Capes, por sua vez, como responsável pela avaliação da pós-graduação, compreende que o seu sistema “[...] oferece subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e fundamenta as decisões sobre as ações dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação” (Capes, 2011, p.31)

4.1 OS EGRESSOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

⁴ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/08/entenda-a-crise-na-capes.ghtml>

A avaliação dos alunos permite aos cursos enxergarem suas fraquezas e propor melhorias nas atividades desenvolvidas no processo formativo. No entanto, não permite identificar se os conhecimentos provenientes do processo formativo estão sendo efetivamente utilizados na vida profissional do egresso, o que só é possível compreender com o feedback dos egressos. Eles são os sujeitos mais aptos a avaliar um curso, pois atingiram maturidade e visão crítica da contribuição do programa para sua vida profissional (Espartel, 2009).

Velloso (2004) entende que a discussão sobre o destino profissional dos egressos e os seus pontos de vista sobre a relação entre a formação e as atividades profissionais, beneficia muito os programas de pós-graduação. Outros benefícios elencados por Michelan (2009), corroboram as justificativas apontadas por Espartel e Velloso:

- a) obter uma nova face de avaliação da IES, sobre o enfoque de quem já se formou e está no mercado de trabalho;
- b) levantar o perfil social e a trajetória profissional dos egressos;
- c) elucidar fatores que facilitam e dificultam o ingresso no mercado de trabalho;
- d) identificar as competências exigidas pelo mercado de trabalho;
- e) adequar os currículos dos cursos e projetos político-pedagógicos da IES às necessidades e demandas dos alunos, do mercado de trabalho e da sociedade; e
- f) reforçar o compromisso de excelência em uma formação de nível superior e de qualidade. (Michelan, 2009, p. 02)

Compreende-se que avaliar os egressos não se resume à necessidade de melhoria dos quadros acadêmicos dos programas, mas é dever das universidades enxergar a qualidade do profissional que ela está formando e saber se ele está apto para atuar na sociedade (Pacheco; Simon, 2017).

Apesar da importância da avaliação feita pelo egresso, observa-se que eles só foram inseridos na primeira avaliação quadrienal da Capes (2013-2016) quase 40 anos depois de iniciado o processo pelo órgão. De fato, é bastante tempo sem considerar os egressos no processo de avaliação, mesmo já possuindo informações das contribuições que eles podem oferecer aos cursos. De acordo com Teixeira e Oliveira (2004), no início dos anos 2000 já existia um consenso sobre a importância de se avaliar a contribuição dos egressos da pós-graduação, mas ainda não era cogitado inseri-los no processo de avaliação da Capes. Os autores registram que alguns programas, como forma de suprir essa lacuna, realizavam pesquisas internas sobre seus egressos, como, por exemplo, o Núcleo de Pós-Graduação em

Administração – NPGA, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, que à época, realizava semestralmente um levantamento com seus ex-alunos.

Posteriormente, outro trabalho sobre os egressos que chama atenção foi realizado no ano de 2002 pela própria Capes em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Ele envolveu aproximadamente nove mil egressos de 15 áreas de conhecimento, formados entre os anos de 1990 a 1997, a fim de conhecer os perfis profissionais dos egressos visando melhorar a pós-graduação e as políticas da educação superior (Velloso, 2004).

Outras pesquisas que foram realizadas por diversos autores a fim de conhecer como a formação contribuiu para o trabalho profissional de egressos da pós-graduação, como o de Barbosa, Maggie e Villas Bôas, que em 2002 pesquisaram a atuação de mestres na vida acadêmica dos ex-alunos; e Balbachevsky, realizado em 2003, sobre o exercício da docência de mestres (Velloso, 2004). Destacam-se também as pesquisas do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), cuja primeira obra intitulada “Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, apresentou um levantamento estatístico a fim de divulgar dados sobre emprego, formação e outras características de doutores egressos entre os anos de 1996 a 2008 (Cgee, 2010). Da mesma forma, dando sequências nas pesquisas, foi lançada a obra “Mestres 2012: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira”, no intuito de prosseguir com levantamentos sobre os titulados no Brasil, porém, agora, sobre os egressos de 1996-2009 dos cursos de mestrado (Cgee, 2012).

As informações apresentadas por Teixeira e Oliveira (2004) e Velloso (2002) faz com que nos questionamos a respeito do motivo pelo qual os egressos não terem sido considerados na avaliação quando a Capes identificou essa necessidade com os levantamentos realizados pelos programas de pós-graduação e por demandas da própria da agência. Afinal, ela já tinha aos menos indícios de que avaliar os egressos não se resumia a verificar os PPGs a fim de fornecer elementos ou subsídios para aperfeiçoamento dos cursos, mas serviria para apresentar políticas para educação superior.

Para Simon e Pacheco (2017), essa morosidade em incluir os egressos no processo avaliativo dos cursos pode ser reflexo do tardio investimento em educação superior no Brasil: “[...] o acompanhamento de egressos também seguiu por esse mesmo caminho, ficando por muito tempo ausente das pautas da gestão universitária”

(Simon; Pacheco, 2017, p. 96). Porém, notamos que essa situação começou a se reverter com a inserção deles na avaliação do SINAES, o que pode ter refletido na pós-graduação. Ao analisar as fichas de avaliação da Capes é possível perceber que aos poucos os egressos foram sendo considerados nas avaliações da pós-graduação, ainda de forma tímida, porém. A primeira participação dos egressos foi na avaliação trienal de 2010. Foram inseridos de maneiras diferentes para os programas acadêmicos e profissionais. No primeiro, apareceram dentro da proposta do programa:

1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área (Capes, 2010, p. 1).

Segundo a Capes (2010) é preciso realizar a inserção dos egressos de forma mais profícua no sistema de avaliação da instituição, dos cursos e da pós-graduação favorece a melhoria das condições de ensino, além deles se destacarem em outros programas de pós-graduação no país, em grupos de pesquisas, e de sua atuação em empresas públicas ou privadas reconhecidas (Capes, 2010). Na mesma avaliação, sobre os programas profissionais, os egressos foram citados em mais itens, dentro do 'corpo discente e trabalho de conclusão' e 'Inserção Social'.

3.2 Qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos [...] 3.3 Impacto do trabalho de conclusão e da atuação profissional dos egressos. [...] 5.5 Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas (Capes, 2010, p. 1-2).

Os tópicos citados no parágrafo anterior serviram para que os PPGs contemplassem, entre os dados a serem inseridos na avaliação, as seguintes discussões sobre os egressos: item 3.2 - verificar qualidade da produção dos egressos; item 3.3 - para que o programa de pós-graduação possa identificar a problemática na produção do egresso, qual o produto criado para se resolver esse questionamento, se esse produto foi aplicado ou não, e qual foi o resultado alcançado com a utilização desse produto; item 5.5 - sentir a percepção dos egressos sobre as demandas profissionais após formados, investigando se estão relacionadas com as

suas formações acadêmicas, como forma de complementar as informações dos programas (Capes, 2010).

A participação dos egressos na avaliação dos PPG começou a se fortalecer na Capes em 2011 com a inserção dessa prática nos mestrados profissionais, de acordo com o Relatório da reunião com os Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Isso demonstrou a importância de avaliar os titulados (Capes, 2013b).

Nas avaliações subsequentes, a última avaliação trienal em 2013 e a primeira avaliação quadrienal em 2017, foi utilizada a mesma ficha de avaliação para os dois períodos, no entanto, houve uma pequena mudança nos itens sobre os egressos em relação à avaliação de 2010 (Capes, 2013a; Capes, 2017a). Se por um lado, a ficha de avaliação dos programas acadêmicos foi mantida, em relação a avaliação de 2010, por outro lado, na ficha dos programas profissionais, houve a retirada dos seguintes itens: 3.3 - Impacto do trabalho de conclusão e da atuação profissional dos egressos; e 5.5 - Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas. Sendo assim, nas avaliações de 2013 e 2017, os apontamentos sobre os egressos se resumiram aos seguintes pontos: item 1.2 - Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área de produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área, para os programas acadêmicos; e ao item 3.2 - Qualidade dos trabalhos de conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos, para os programas profissionais (Capes, 2013a; Capes, 2017a). É a primeira vez que foram reduzidos pontos de avaliação sobre os egressos.

Para as avaliações posteriores, os egressos passaram a ser mais reconhecidos. O relatório da Comissão Especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020, do ano de 2016, recomendou à Diretoria de Avaliação da Capes a inserção de 19 pontos que visavam o aperfeiçoamento da avaliação, a partir de “[...] as demandas críticas e questões atualmente evidenciadas” (Capes, 2017b, p. 17). Dentre eles um ponto se destaca: “Incluir indicadores de resultados específicos de verificação e avaliação de destino dos egressos (sobretudo, nas áreas tecnológicas a inserção no mercado de trabalho)” (Capes, 2017b, p. 17).

Posteriormente, visando aprimorar o ciclo avaliativo 2021, a comissão de acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação ficou incumbida, pela Capes,

de aprimorar o processo de avaliação da pós-graduação. Nesse sentido, solicitou às principais entidades ligadas à área da educação (ABC, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, CNE, CONFAP, CONSECTI, CNPq, CTC-ES, FINEP, INEP, FOPROP, MCTIC, MDIC e SBPC) que enviassem propostas para melhoria do sistema de avaliação. De todas propostas enviadas, a comissão acatou as proposições que fossem abordadas por mais de 75% desses grupos (Capes, 2018).

Após a análise das propostas que foram aceitas, apareceram dois itens muito citados sobre os egressos. O primeiro se refere diretamente ao acompanhamento deles como recursos humanos qualificados:

O destino dos egressos deve ser monitorado pelos programas, já que a natureza e o impacto de sua atividade após o doutoramento (e o pós-doutorado) 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. A CAPES deve desenvolver indicadores que avaliem a capacidade que os programas de pós-graduação têm para oferecer no caminho de uma melhor formação de quadros qualificados. As Instituições devem criar modelos de acompanhamento ou sistemas de forma a permitir a participação dos egressos, mas também de empregadores e de especialistas (Capes, 2018, p.15).

Entende-se que a proposta reflete a ideia de que os egressos transmitem, como profissionais atuantes no mercado de trabalho, a qualidade dos seus serviços, geram impactos na sociedade, porque tudo que é desenvolvido atende a uma demanda social, além de propagar a qualidade da sua formação e da sua instituição. A proposta foi de fazer com que fosse notada a qualidade do formado para ajustar o processo de formação. Isso mostra a necessidade da Capes em considerar a formação dos discentes e propor indicadores de qualidade para que os programas melhorem a formação do capital humano. Percebemos, portanto, que os egressos são vistos como parâmetros, constituindo o produto mais real da pós-graduação, além da pesquisa. É com base na formação deles que podemos aferir melhorar os programas.

A comissão ao recomendar que o acompanhamento dos egressos seja realizado pelos programas e conste como quesito na avaliação, possibilitou o fortalecimento do processo de formação, pois as ações profissionais dos egressos são vistas como estratégias de monitoramento da qualidade do curso. Segundo Teixeira, Maccari e Ruas (2014) e Teixeira (2015), quando as IES realizam um

acompanhamento efetivo dos seus egressos, elas conseguem passar a ter competitividade para avaliação da Capes, o que pode melhorar sua nota na avaliação e aumentar a qualidade da formação oferecida a seus discentes.

Uma segunda proposta, que foi muito abordada pelas entidades junto à Capes, faz referência ao impacto econômico e social da pós-graduação, por meio da atuação dos egressos na sociedade, com a seguinte propositura:

Análise e definição de indicadores que possam captar o papel dos egressos e das pesquisas desenvolvidas no processo de atração de novos investimentos, geração de emprego e renda (spinoffs acadêmicos e startups geradas) e desenvolvimento nacional, contribuindo para a redução das assimetrias intra e inter-regional. Reflexão acerca do processo de avaliação, escolha de avaliadores e critérios de avaliação do ponto de vista do agravamento ou da contribuição para a redução das assimetrias. (Capes, 2018, p.15).

A educação superior atua na formação de profissionais qualificados e concentra grande parte da pesquisa desenvolvida no país. Logo, a proposta recomenda que sejam considerados esses dois aspectos dentro do processo avaliativo, inserindo os impactos regionais da presença dos programas de pós-graduação. Seguindo as proposições apresentadas pelas entidades convidadas, o Grupo de Trabalho (GT) da ficha de avaliação da Capes, instituído em 2018, recolheu as recomendações e iniciou a discussão para uma nova ficha de avaliação para o ciclo 2017-2020. Essa ficha apresentou três quesitos avaliativos: '1º - Programa, 2º - Formação e 3º - Impacto na Sociedade'. (Capes, 2019).

Apesar da proposta apresentada pelo GT inserir 2 itens sobre os egressos nos quesitos 2 - Formação e 3 - Impacto na Sociedade, sendo 1 item para cada quesito, na 182ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, que é responsável pela apreciação das fichas de avaliação, esses dois itens foram aprovados, porém alocados no quesito 2 - Formação. O primeiro item se refere a 'Qualidade da produção de discentes e egressos', item 2.2, enquanto o segundo avalia o 'Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida', item 2.3 (Capes, 2019 p. 22). No entanto, os egressos podem aparecer na ficha de avaliação dentro de outros tópicos de maneira geral, como forma de contabilizar estatísticas da pós-graduação juntamente com outros sujeitos que atuam nos programas.

Cada quesito (1, 2 e 3) possui outros itens (1.1,1.2... 2.1,2.2... 3.1,3.2...). Dentro desses itens, existem os subitens (1.1.1,1.1.2... 2.1.1,2.1.2... 3.1.1,3.1.2...), que são tópicos mais específicos definidos pela área de avaliação. Como a ficha de avaliação possuiu um modelo geral para todas as áreas, e essas áreas são responsáveis por definirem os quesitos avaliativos e seus pesos, de acordo com as suas características, cabe destacar, considerando nosso interesse de pesquisa, o que a Área de Arquitetura, Urbanismo e Design (29) considerou sobre os egressos avaliação quadrienal de 2021.

Quadro 3: Ficha de avaliação: definições para programas acadêmicos e profissionais

Quesito 1 – Programa	
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	
1.4.2. Elaboração de metas e objetivos estabelecidos de forma participativa (docentes, discentes, <u>egressos</u> , técnico-administrativos, e olhar externo) em consonância com as indicações do programa e da área;	<p>Analisar a elaboração participativa das metas e objetivos da autoavaliação do programa no resumo apresentado, em consonância com as indicações do planejamento estratégico e da área de AUD da CAPES.</p> <p>A avaliação irá considerar a consonância entre metas e objetivos e as indicações do programa e da área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bom: igual ou acima de 80% • Bom: entre 60 e 79%; • Regular: entre 50 e 59%; • Fraco: entre 40 e 49%; • Insuficiente: abaixo de 39%
Quesito 2 – Formação	
2.2 Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos	
2.2.2. Produção intelectual (bibliográfica, técnica/ tecnológica e artística/cultural) de <u>egressos</u> , incluindo coautoria, em relação ao total de titulados do programa no período	<p>Para a análise da produção intelectual de egressos (bibliográfica, técnica e artística/cultural, incluindo co-autoria), em relação ao total de titulados do programa no período, serão investigados os seguintes itens:</p> <p>(i) a média do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou Design);</p> <p>(ii) a média do programa;</p> <p>(iii) os módulos de desvio padrão do subgrupo, definidos a partir da compilação dos dados, pelos avaliadores, uma vez conhecido o universo de avaliação.</p> <p>A avaliação irá atribuir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito Bom: A média do Programa está pelo menos um módulo de desvio-padrão acima da média do subgrupo (>) ao qual pertence o Programa (AU ou D); • Bom: A média do Programa é equivalente à média do grupo considerando-se até um módulo de desvio-padrão acima ou abaixo (<= ou >=) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D); • Regular: A média do Programa é um módulo de desvio-padrão abaixo da média (<) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D); • Fraco: A média do Programa está dois módulos de desvio padrão abaixo (<) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D). • Insuficiente: A média do Programa está três módulos de desvio-padrão abaixo (<) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D).

<p>2.2.3. Análise de 5 produtos técnicos/tecnológicos indicados pelo programa envolvendo a participação de discentes e <u>egressos</u></p>	<p>Será analisada a justificativa do programa para os 5 cinco produtos técnicos/tecnológicos indicados, a fim de:</p> <p>(i) observar se apresenta evidências de adequação dos produtos técnico/tecnológicos às linhas de pesquisa e projetos a que estão vinculadas.</p> <p>(ii) Identificar a participação de discentes e/ou egressos em sua elaboração.</p> <p>Na avaliação será considerada a seguinte distribuição:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bom: 4 de 5 produtos atendem ao critério e contam com a participação de discentes e/ou egressos. • Bom: 3 de 5 produtos atendem ao critério e contam com a participação de discentes e/ou egressos. • Regular: 2 de 5 produtos atendem ao critério e contam com a participação de discentes e/ou egressos. • Fraco: apenas 1 de 5 produtos atende ao critério e conta com a participação de discentes e/ou egressos. • Insuficiente: nenhum produto atende aos critérios
<p>2.2.4. Média da produção dos discentes e egressos em relação à produção total do programa (Periódicos, Livros, Anais de Eventos, Técnico/Tecnológico e Artístico).</p>	<p>Para a análise da produção intelectual de discentes e egressos em relação à produção total do programa (em periódicos, livros, anais de eventos, técnica e artística/cultural), serão investigados os seguintes itens:</p> <p>(i) a média do programa (média da produção intelectual de discentes e egressos em relação à produção total do programa);</p> <p>(ii) a média do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou Design);</p> <p>(iii) os módulos de desvio padrão do subgrupo, definidos a partir da compilação dos dados, pelos avaliadores, uma vez conhecido o universo de avaliação.</p> <p>A avaliação irá atribuir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito Bom: A média do Programa (i. é, média da produção intelectual de discentes e egressos em relação à produção total do programa) está pelo menos um módulo de desvio-padrão acima (>) da média do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D), desde que a média geral da produção total do programa esteja \geq à média da produção geral do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D); • Bom: A média do Programa é equivalente à média do subgrupo considerando-se um módulo de desvio-padrão acima ou abaixo (\leq ou \geq) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D); ou a média do Programa está pelo menos um módulo de desvio-padrão acima (>) da média do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D), mas a média geral da produção total do programa é inferior (<) à média da produção geral do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D); • Regular: A média do Programa é um módulo de desvio-padrão abaixo (<) da média do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D); • Fraco: A média do Programa está dois módulos de desvio-padrão abaixo (<) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D). • Insuficiente: A média do Programa está três módulos de desvio-padrão abaixo (<) do subgrupo ao qual pertence o Programa (AU ou D).
<p>2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida</p>	
<p>2.3.1. Mecanismos de interação sistemática do programa com seus egressos (quando houver ou em fase de criação)</p>	<p>A análise do item irá investigar se o Programa indica adotar (ou ter um desenho de) política sistemática de interação com os egressos.</p> <p>A avaliação irá atribuir:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Muito bom: O Programa indica claramente ter política sistemática de interação com os egressos, e a apresenta de maneira detalhada. • Bom: O Programa indica ter política sistemática de interação com os egressos, ainda que seja apresentada de maneira minimamente detalhada • Regular: O Programa indica ter política sistemática de interação com egressos, mas a mesma não é apresentada de maneira detalhada • Fraco: O Programa indica ter política de interação com os egressos, ainda que não esteja claramente sistematizada. • Insuficiente: O relatório não dá indícios de que o programa adota política de interação com os egressos, sobre o processo formativo
<p>2.3.2. Indicação, com justificativa (empregabilidade, setor de atuação, inserção local, regional e/ou nacional) dos cinco 5 egressos com trajetórias mais relevantes e que tenham sido concluintes no período de 2016-2020.</p>	<p>Será analisada a justificativa do programa para escolha das trajetórias de cinco egressos, a fim de observar a influência da formação pós-graduada no destino, atuação e impacto destes ex-alunos.</p> <p>A avaliação irá atribuir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito bom: pelo menos quatro (4 dos 5) titulados indicados apresentam destinos, atuações e impactos claramente relacionados ao perfil do programa. • Bom: três (3 dos 5) titulados indicados apresentam destinos, atuações e impactos claramente relacionados ao perfil do Programa. • Regular: dois (2 dos 5) titulados indicados apresentam destinos, atuações e impactos claramente relacionados ao perfil do Programa. • Fraco: Apenas um (1 dos 5) titulados indicados apresenta impacto, destino e atuação relacionados ao perfil do Programa. • Insuficiente: Nenhum dos titulados indicados apresenta impacto, destino e atuação que possam ser relacionados ao perfil do Programa.
Quesito 3 - Impacto na sociedade	
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa	
<p>3.3.1. Quanto à política de INTERNACIONALIZAÇÃO - será observado o envolvimento de docentes, discentes e egressos em pesquisas e produção intelectual, bem como a mobilidade e atuação acadêmica.</p>	<p>Será avaliada a descrição dos três tópicos a seguir pelo programa, explicitando a quantidade de docentes, discentes e egressos envolvidos nas atividades.</p> <p>(i) Pesquisa: Desenvolvimento de projetos de pesquisa, em rede ou não, com financiamento internacional; participação em projetos de pesquisa com equipes internacionais ou no exterior.</p> <p>(ii) Produção Intelectual: Publicações em veículos de circulação internacional; em coautoria com pesquisadores estrangeiros; elaboração de produtos (técnicos ou artísticos) que sejam resultados de parceria com instituições, pesquisadores ou profissionais estrangeiros.</p> <p>(iii) Mobilidade e atuação acadêmica: tais como Participação de discentes em estágio sanduíche ou em missão de curta duração em outros países; Atividade em sistema de cotutela e/ ou dupla titulação. Recebimento de discentes estrangeiros em estágio sanduíche ou missão de curta duração; Recebimento de alunos estrangeiros para mestrado ou doutorado pleno; Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante; Realização de estágio pós-doutoral ou estágio sênior de pesquisa no exterior por docentes do programa; Coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores; Editoria de periódicos internacionais;</p>

	<p>Organização de eventos internacionais; Desenvolvimento de atividades acadêmicas no exterior (missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, pareceres, etc.); Participação em júri de concursos internacionais sobre temáticas relacionadas à Área de AUD; Participação em equipes com apresentação de trabalho em concursos internacionais sobre temáticas relacionadas à AUD.</p> <p>A avaliação irá atribuir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito Bom: ao programa que apresente atividades que atendem aos 3 subitens envolvendo a participação de pelos menos 30% do corpo docente e com participação de discentes e/ou egressos, • Bom: ao programa que apresente atividades que atendem aos 3 subitens envolvendo a participação de pelo menos 20% do corpo docente. • Regular: ao programa que apresente atividades que atendem a 2 subitens envolvendo a participação de pelo menos 10% do corpo docente. • Fraco: ao programa que apresente atividades que atendem a 1 dos subitens envolvendo a participação de pelo menos 10% do corpo docente. • Insuficiente: ao programa que não apresente atividades que atendem a algum dos subitens.
<p>3.3.2. Quanto à política de INSERÇÃO do programa no cenário brasileiro (local, regional e nacional) - será observado o envolvimento de docentes, discentes e egressos em ações de cooperação interinstitucional relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas, à produção intelectual e à mobilidade e atuação acadêmica e em projetos de cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI, antigo MINTER, DINTER, PROCAD) e assemelhados.</p>	<p>Será avaliada a descrição dos três tópicos a seguir pelo programa, explicitando a quantidade de docentes, discentes e egressos envolvidos nas atividades.</p> <p>(i) Pesquisa: Desenvolvimento de projetos de pesquisa com equipes nacionais; participação em projetos de pesquisa em outras instituições; promover articulação e participação em redes nacionais, mediante projetos interinstitucionais, convênios e editais, parcerias em publicação, mobilidade de alunos e de professores.</p> <p>(ii) Produção Intelectual: Publicações em veículos de circulação nacional; Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores brasileiros de outras instituições; Desenvolvimento de produtos técnicos e artístico/culturais e atividades isoladas de cooperação que sejam resultados de pesquisa em parceria com outras instituições pesquisadores ou profissionais brasileiros.</p> <p>(iii) Mobilidade e atuação acadêmica: Participação de discentes em estágio sanduíche ou em missão de curta duração em outras IES brasileiras; Recebimento de discentes de outros programas em estágio sanduíche ou missão de curta duração em outras IES; Atividades de co-orientação; Recebimento de professores de outros programas em estágio pós-doutoral ou como visitantes; Recebimento de alunos de outra IES para mestrado e doutorado; Realização de estágio pós-doutoral ou estágio sênior de pesquisa em programas ou outras IES brasileiras; Projetos de cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI, antigo MINTER, DINTER, PROCAD) e assemelhados; Coordenação de associações ou redes nacionais de pesquisadores; Editoria de periódicos de reconhecimento nacional; Organização de eventos; Desenvolvimento de atividades acadêmicas em outras instituições brasileiras (docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, pareceres, etc.);</p>

	<p>Organização de concursos; Participação em júri de concursos sobre temáticas pertinentes à Área de AUD; Participação em equipes com envio de trabalho a concursos sobre temáticas pertinentes à Área de AUD</p> <p>A avaliação irá atribuir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito Bom: ao programa que apresente atividades que atendem aos 3 subitens, envolvendo a participação de pelo menos 30% do corpo docente e que contem com participação de discentes e/ou egressos. • Bom: atribuído ao programa que apresente atividades que atendem aos 3 subitens, envolvendo a participação de pelo menos 20% do corpo docente. • Regular: ao programa que apresente atividades que atendem a 2 subitens, envolvendo a participação de pelo menos 10% do corpo docente. • Fraco: ao programa que apresente atividades que atendem a 1 dos subitens, envolvendo a participação de pelo menos 10% do corpo docente. • Insuficiente: ao programa que não apresente atividades que atendem a algum dos subitens
--	---

Fonte: Capes (2022)

De acordo com o quadro 3, retirado do Relatório de Avaliação quadrienal 2021 da Área de Arquitetura, Urbanismo e Design, estão os subitens nos quais constam informações sobre os egressos. Os subitens 1.4.2, 3.3.1 e 3.3.2 não tratam diretamente sobre egressos, mas os pontuam dentro das estatísticas dos programas, motivo pelo qual foram inseridos.

Verifica-se que apesar dos quesitos e itens definirem os critérios superficiais, os subitens estabelecem de maneira mais objetiva o que será avaliado. Da mesma forma, as definições descritas na segunda coluna do quadro 3, disponibilizada pela comissão da área responsável, esclarecem o que será avaliado e pontua de maneira taxativa os critérios da avaliação.

Examinando os itens e subitens descritos no quadro 3, compreendemos o que a ficha pretende avaliar sobre os egressos. O subitem 1.4.2, que faz parte da proposta do programa sendo quesito de análise qualitativa, sugere a elaboração de metas e objetivos dos programas, propõe uma gestão participativa que inclui os egressos dentro do processo de planejamento do programa. Apesar de nos referirmos aqui à avaliação da Capes, sendo de caráter externa, nesse quesito, a proposta é fazer com que os programas realizem a autoavaliação seguindo as orientações da área, ou seja, a ficha propõe a inserção dos egressos na avaliação interna dos programas.

O subitem 2.2.2 objetiva verificar a produção intelectual (bibliográfica, técnica/tecnológica e artística/cultural) dos egressos com a participação de docentes do programa, em relação ao total de egressos no período avaliado. Da mesma forma,

o item 2.2.4 visa verificar a média da produção dos discentes e egressos em relação a toda produção do programa, com e sem coautoria. Apesar dos dois subitens verificarem a produção intelectual dos egressos, existe uma diferença entre eles: enquanto o primeiro avalia a produção intelectual dos egressos dentro daquele período de avaliação, o segundo avalia a produção intelectual dos egressos em relação a produção total do programa.

O subitem 2.2.3 trata de uma análise mais qualitativa dos melhores produtos desenvolvidos dentro do programa, pelos egressos e discentes. A área deseja compreender se os produtos elaborados estão têm relação com o objeto da pesquisa nas linhas e nos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos programas, e o quanto os egressos e discentes participaram na elaboração dos produtos.

A quantidade da produção dos egressos pode revelar a consolidação e envolvimento deles com a pesquisa, e a continuidade da formação acadêmica. Continuar participando de grupos de pesquisa incentiva os egressos a continuar na IES. Da mesma forma, entende-se que uma boa produção dos egressos pode ser fruto da formação de qualidade.

O subitem 2.3.1 avalia a atuação dos egressos em relação à formação que recebeu no curso. Essa avaliação está focada em entender se o programa possui uma política de acompanhamento ou de gestão dos egressos e, caso possua, como funciona. Para Teixeira, Maccari e Ruas (2014), apenas a implantação de um sistema de acompanhamento pode não mostrar os resultados esperados para os programas, logo é necessário fazer com que os egressos se sintam motivados a participar das políticas de acompanhamento.

Já o subitem 2.3.2, por sua vez, faz referência aos cinco egressos que mais se destacaram em relação à empregabilidade, setor de atuação, inserção local, regional e/ou nacional, no período que se está sendo analisado. A procedência e a destinação dos egressos são itens considerados importantes por muitas áreas na avaliação da Capes. A procedência pode ser utilizada, por exemplo, para verificar o nível de envolvimento do egresso com pesquisas acadêmicas. A inserção profissional permite verificar se os objetivos dos programas estão sendo alcançados, se há ou não sobre qualificação na atividade profissional do egresso, se eles atuam em organizações públicas ou privadas.

O subitem 3.3.1 objetiva verificar a produção internacional dos programas e a quantidade de egressos envolvidos com essa atividade. A área pretende avaliar qual

o percentual do corpo do programa que está envolvido em pesquisa, produção e atuações acadêmicas internacionais. Além disso, outros quesitos são avaliados, tais como: doutorado sanduíche, cotutela, recebimento de professores e alunos estrangeiros, entre outros. Com características parecidas, mas no âmbito nacional, o subitem, 3.3.2 visa identificar o volume de docentes, discentes e egressos envolvidos em projetos de cooperação interinstitucional, desenvolvimento de pesquisas, produção e mobilidade entres as IES brasileiras. Essas ações permitem trocas de experiências com instituições mais bem avaliadas e com mais visibilidade. Além disso, a cooperação permite reduzir os desequilíbrios regionais, permitindo um nivelamento entre as atividades desenvolvidas em regiões diferentes.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentadas as análises dos dados obtidos com a aplicação de questionário e exame documental sobre os egressos do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Paraíba (PPGAU). Primeiramente apresentamos o anuário estatístico do programa, seguido dos perfis dos egressos dos dois cursos (mestrado e doutorado). Em seguida, analisamos as contribuições relativas à formação acadêmica e profissional deles.

O PPGAU possuía, até o mês de outubro de 2022, 139 egressos, sendo 124 do curso de mestrado e 15 do doutorado. Desse total, responderam ao questionário 84 mestres e 12 doutores, totalizando 96 participantes. Entre os 12 egressos do doutorado que participaram da pesquisa, quatro são dos dois cursos, mestrado e doutorado, que foram considerados apenas uma vez, nesse caso com base na maior titulação (doutorado).

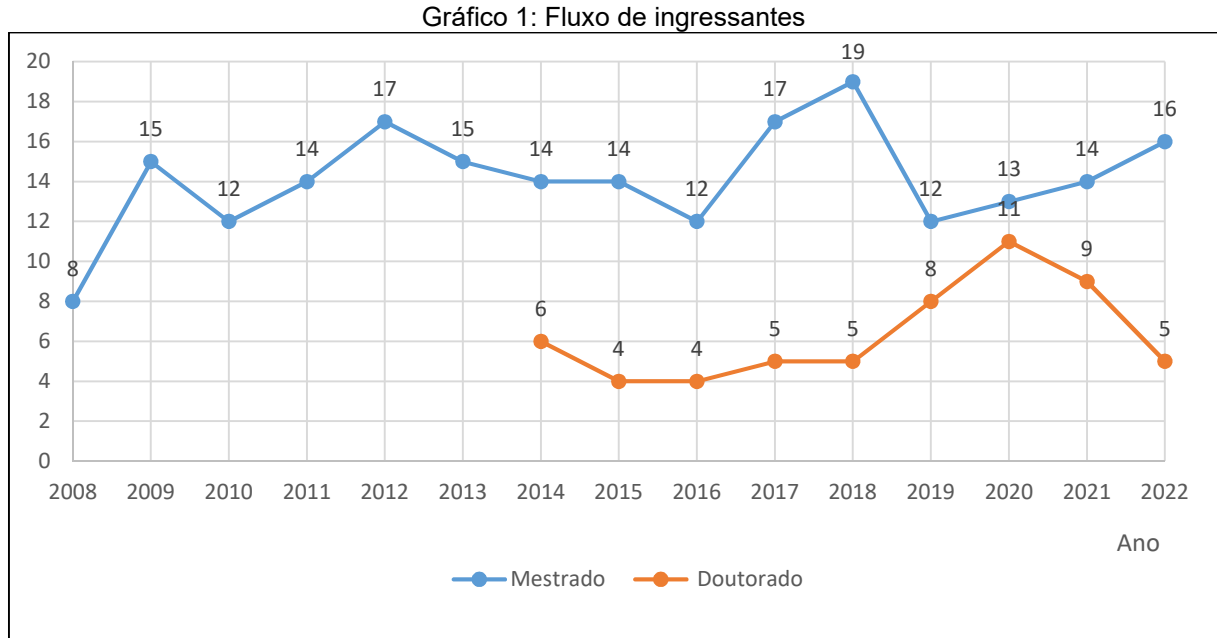
5.1 ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO PPGAU

O gráfico 1 mostra que no primeiro ano de funcionamento do PPGAU ingressaram oito discentes para o curso de mestrado, considerando que entre os anos de 2008 a 2013 estava em funcionamento somente esse curso. No ano de 2014 houve o primeiro processo seletivo para admissão ao curso de doutorado, na ocasião foram seis ingressantes.

Na pós-graduação em Arquitetura da UFPB não se observa um quantitativo fixo de ingressantes por ano, de maneira que essa variação ocorre devido à capacidade de orientação de cada professor, que na fase de planejamento para elaboração do edital do processo seletivo informam sobre a possibilidade de receber novos orientandos. Mesmo assim, a quantidade de matrículas não indica necessariamente a oferta de vagas para cada ano no processo seletivo, uma vez que pode ocorrer o ingresso de mais ou menos alunos em relação ao número ofertado.

Como demonstrado no gráfico 1, em todo período de desenvolvimento das atividades no programa, houve ingresso de 246 discentes, sendo 189 para o mestrado e 57 discentes para o doutorado. Na série histórica, a média de ingressantes para o curso de mestrado é de 14 discentes, variando entre 12 a 19, com exceção do ano de

2008 em que houve oito ingressos. Em relação ao curso de doutorado a média é de seis ingressantes, variando de quatro a 11 novos discentes.



Fonte: Elaborado pelo autor

O percentual de alunos do PPGAU no conjunto dos alunos dos cursos *stricto sensu* (*mestrado e doutorado acadêmicos e profissionais*) da UFPB é de 1,26%, no caso do mestrado, variando, ao longo dos anos, de 0,93% a 1,81% do mestrado. No doutorado a variação é de 0,79% a 2,40%, totalizando 1,29%, conforme registrado na tabela 1, demonstrando a regularidade dos ingressos no PPGAU em relação à soma dos demais programas da UFPB. Também ressaltamos que apesar de ser um programa jovem, com aproximadamente 15 anos desde a primeira turma do mestrado, O PPGAU é considerado pela Capes (2022 – relatório atual) uma pós-graduação intermediária, dado o grau de consolidação em detrimento do pouco tempo de funcionamento.

Tabela 1: Percentual de alunos do PPGAU em relação ao volume da UFPB

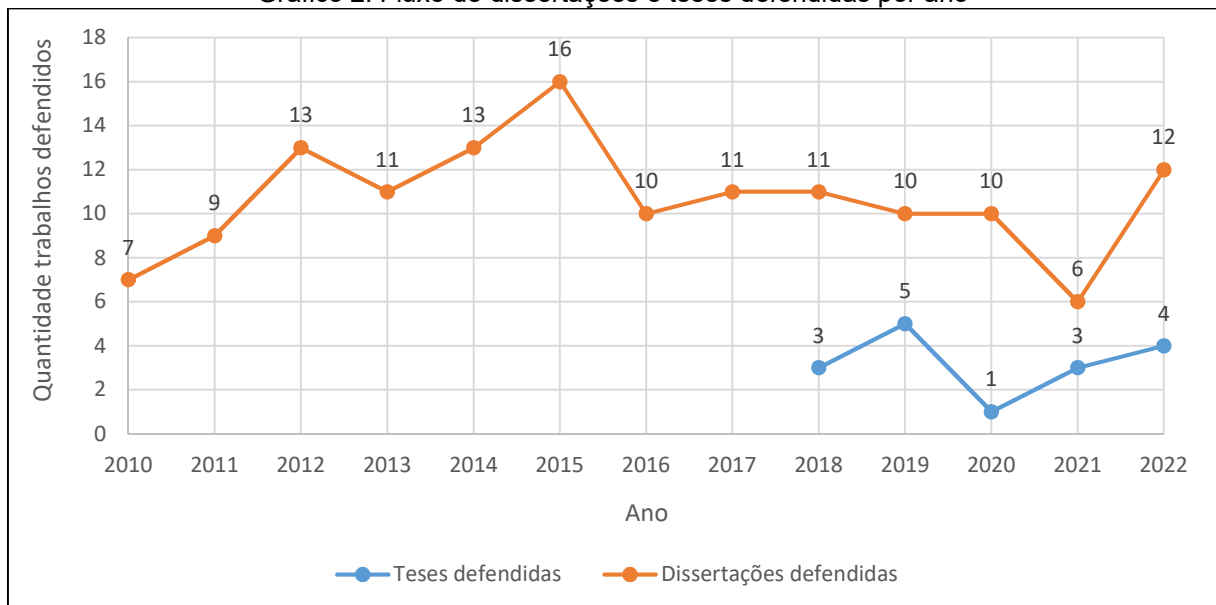
Ano	Mestrado			Doutorado		
	UFPB	PPGAU	%	UFPB	PPGAU	%
2008	751	8	1,07%	-	-	-
2009	830	15	1,81%	-	-	-
2010	900	12	1,33%	-	-	-
2011	958	14	1,46%	-	-	-
2012	1050	17	1,62%	-	-	-

2013	1106	15	1,36%	-	-	-
2014	1163	14	1,20%	394	6	1,52%
2015	1288	14	1,09%	486	4	0,82%
2016	1214	12	0,99%	509	4	0,79%
2017	1335	17	1,27%	532	5	0,94%
2018	1278	19	1,49%	459	5	1,09%
2019	1293	12	0,93%	548	8	1,46%
2020	1200	13	1,08%	458	11	2,40%
2021	1342	14	1,04%	570	9	1,58%
2022	1138	16	1,41%	461	5	1,08%
Total	16846	212	1,26%	4417	57	1,29%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do SIGAA/UFPB

O gráfico 2 apresenta a série histórica das defesas de trabalhos de dissertações e teses no programa, que somam 139 dissertações e 16 teses defendidas. No entanto, as defesas não habilitam os discentes a se tornarem egressos, visto que eles podem ter pendências com o programa, como, por exemplo, a entrega da versão final do trabalho com possíveis correções sugeridas pela banca de defesa, publicação de artigos ou trabalhos completos em anais de evento.

Gráfico 2: Fluxo de dissertações e teses defendidas por ano



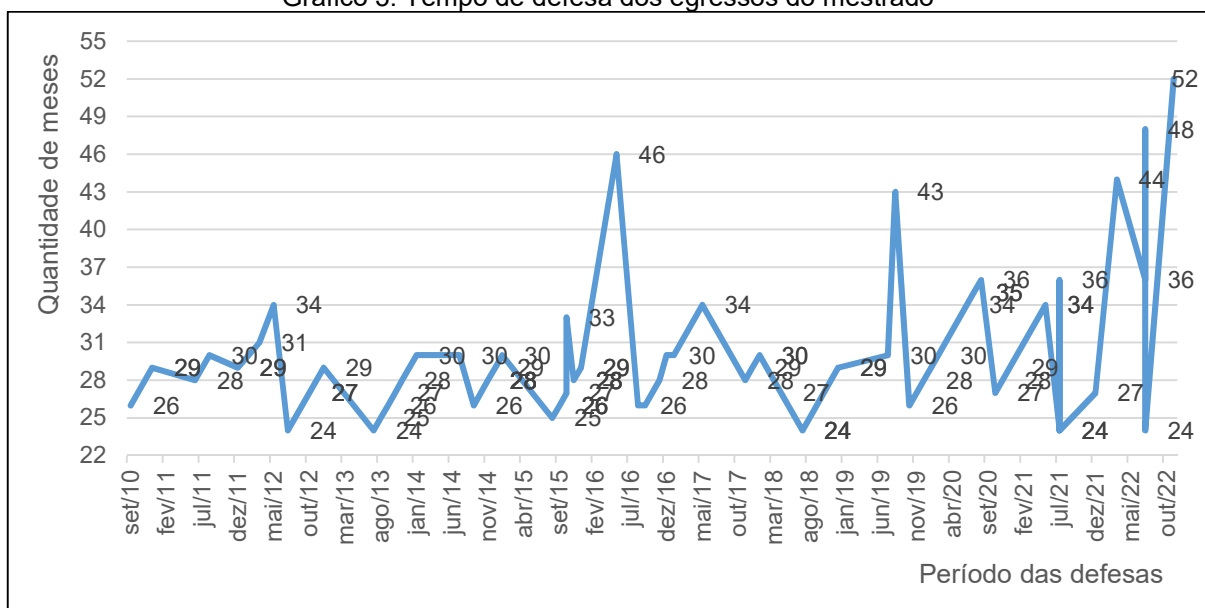
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do SIGAA/UFPB

O gráfico 3 apresenta o tempo que os egressos do mestrado utilizaram para concluir o curso, considerando todas as atividades previstas para isso (créditos,

pesquisa, estágios docentes, pré-banca e elaboração da dissertação). A respeito disso, ressaltamos que apenas 5 deles conseguiram apresentar o trabalho no prazo regulamentar (mínimo de 12 meses e máximo de 24 meses), nenhum concluiu antes do prazo e a maioria (94%) realizou as apresentações dos seus trabalhos de pesquisa (defesa) com prazos maiores do que 24 meses. A partir daí se considera excepcionalidade, mas não é comum no PPGAU. Apesar do elevado número de prorrogações, houve apenas 15 defesas realizadas com prazos superiores a 30 meses. Nos primeiros seis casos, foi necessário recorrer ao conselho superior de ensino, pesquisa e extensão (Consepe) da instituição, para autorização da defesa, o restante foi em virtude da pandemia da COVID-19, momento em que os prazos foram dilatados.

Os resultados encontrados no PPGAU são inversamente proporcionais aos dados coletados por Trevisol e Balsanello (2023), que em estudo realizado com todos os egressos que se formaram na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) entre 2014 e 2019, identificou que 37,4% dos egressos concluíram o mestrado antes de completar 24 meses; 42,7% entre 24 e 27 meses e 19,9% entre 28 e 30 meses, ou seja, na UFFS, quanto maior o período para encerrar o curso, menor é o número de discentes que necessitou de maior prazo para finalizar.

Gráfico 3: Tempo de defesa dos egressos do mestrado



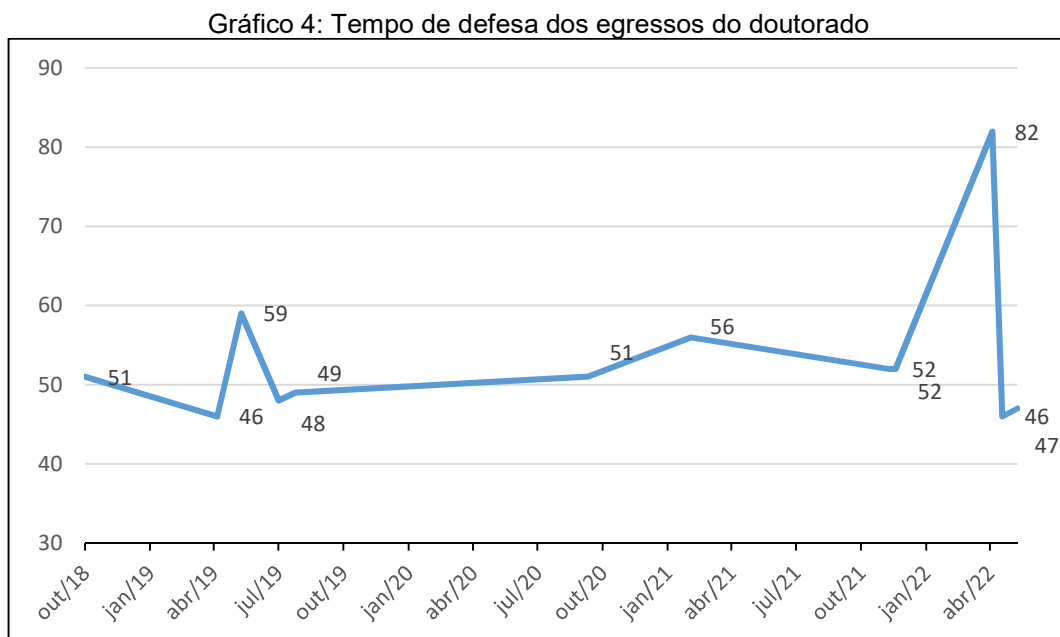
Fonte: Elaborado pelo autor com bases nos dados do SIGAA/UEPB

No mesmo tema, o gráfico 4 se refere ao prazo que os egressos do doutorado tiveram para a conclusão do curso. De acordo com a Resolução 47/2016, o prazo

máximo para isso, incluindo a defesa da tese, é de 48 meses (4 anos), podendo, em caráter excepcional, ser prorrogado por até 12 meses. No caso desses egressos, constatou-se situação semelhante ao que ocorreu no mestrado, cerca de aproximadamente 60% dos deles utilizaram o prazo excepcional, com um caso de prorrogação até 82 meses, no período da pandemia.

Todavia, observamos que três egressos apresentaram antes do prazo máximo regulamentar. Em consulta ao Lattes deles, verificamos que, em relação ao primeiro, já era docente em IES pública, logo é possível que estivesse motivado para a finalização do curso visando a progressão na carreira; no caso do segundo, havia sido aprovado em processo seletivo para bolsa fora do país; e no terceiro caso, constava aprovado em concurso para docente de IES pública. Então, supomos que os motivos para que eles concluíssem o curso antes do prazo regulamentar foram determinantes.

A Capes, no relatório da avaliação de 2017 do PPGAU, emitiu conceito “bom” para a quantidade de teses e dissertações defendidas no programa, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. No entanto, a sua justificativa para não ter emitido um melhor conceito foi de que “o programa não apresentou bons índices de quantidade e distribuição de dissertações”.



Fonte: Elaborado pelo autor com bases nos dados do SIGAA/UFPB

O não cumprimento de prazos e/ou entrega de um trabalho de baixa qualidade são resultados que os programas não desejam. Sobre isso, Trzesniak (2004)

considera que durante a realização dos cursos de doutorado ou mestrado, os discentes publicam artigos e participam de eventos, mas que o aluno só terá sucesso nas atividades do curso se concluir a defesa final do trabalho. O mesmo autor elencou como principais problemas: a escrita do trabalho ter sido realizada nas últimas semanas do curso, faltando pouco tempo para defesa; ou depois da defesa, não foi possível realizar as revisões para que fosse publicado um documento final rico; ou porque o orientador cobrou pouco; ou porque o orientando não respondeu às cobranças, mostrando falta de comprometimento (Trzesniak, 2004).

A expressiva quantidade de prorrogações pode prejudicar o desempenho do programa na avaliação da Capes, pois esse tempo, assim como os trancamentos de matrículas, são considerados para o cálculo do prazo médio de conclusão e influenciam nos programas, principalmente quando se trata de alunos bolsistas. Portanto, consideramos importante que o PPGAU pense em critérios mais adequados para conceder prorrogações de prazo e se atente para o fato.

5.2 PERFIL DOS EGRESSOS

Do total de 96 participantes dessa pesquisa, 32,29% são do sexo masculino e 67,71% são do sexo feminino, que representa maioria entre os egressos do PPGAU. Quando analisamos separadamente por curso, temos as mesmas porcentagens para o mestrado e doutorado, que é de 68% dos egressos do sexo feminino e 32% são do sexo masculino. Esses dados eram esperados, em função da grande parte de candidatos ao programa ser oriunda do curso de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da UFPB, que historicamente tem apresentado maior quantidade do público formado por mulheres. Sobre isso, registramos o trabalho de Linhares (2020), o qual analisou os egressos da graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB, sendo boa parte hoje também egressos do PPGAU, que na ocasião identificou um percentual de 63% de egressos do sexo feminino, entre os anos de 2014 a 2018. Esse quantitativo do PPGAU também se assemelha àquele encontrado pelo Censo dos Arquitetos e Arquitetas e Urbanistas do Brasil no ano de 2020 (CAU/BR/2020)⁵, no qual, a partir da quantidade de 41.897 profissionais da arquitetura e urbanismo, se constatou que 65,9% são mulheres e 34,1% são homens, revelando que a

⁵ <https://caubr.gov.br/censo2020/>

participação feminina na arquitetura tem crescido. O CAU/BR (2019)⁶ Identificou um aumento no percentual de arquitetas e urbanistas no mercado de trabalho, também mostra que o índice aumenta na medida que a faixa etária diminui, ou seja, existe uma tendência de aumento no número de mulheres na arquitetura com idade menos elevada.

Em 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)⁷ já havia sinalizado que a maioria dos participantes no ensino superior é do sexo feminino, o que pode estar relacionado ao maior número de mulheres na arquitetura. A grande participação feminina no ensino superior é reflexo da luta pela igualdade de gênero e representa a força da mulher adquirindo seu espaço frente uma sociedade ainda patriarcal nos dias atuais. Podemos compreender esse grande número de mulheres na arquitetura e urbanismo por três principais direcionamentos: o primeiro é pela luta da arquiteta dentro de um espaço ocupado anteriormente pelos homens; por uma segmentação dentro do ensino superior; e pela imposição feminina no mercado de trabalho.

Analisando pelo viés da profissional arquiteta e urbanista, podemos compreender que esse crescimento está relacionado ao posicionamento feminino na abordagem da prática do projeto arquitetônico, que foi alterando o foco sobre o produto final da arquitetura, que na década de 70 e 80 agregava experiências femininas em ambientes pensados e construídos por homens, passando agora a se concentrar além dos produtos, inserindo a participação feminina dentro do processo de produção da arquitetura (Pinheiro; Souza, 2020). Logo, a mulher se posicionou no mercado de trabalho questionando padrões utilizados nas décadas passadas e vem se impondo dentro da área da arquitetura e design.

Analisando pelos aspectos de segmentação do ensino superior, segundo Rosemberg (2001), ainda existe uma concentração de estudantes do sexo feminino nas áreas de Ciências Sociais (área que a Arquitetura e Urbanismo está inserida), Ciências Humanas e Letras, enquanto que os estudantes do sexo masculino as áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas. Mas isso vem se alterando, pois, as mulheres vêm se inserindo em cursos que eram tradicionalmente ocupados por homens, cursos de Química, Engenharia Civil, Engenharia Química e Medicina, e que, já no ano de 2001, as mulheres já ocupavam 56,4% dos números de matriculados em cursos

⁶ <https://caubr.gov.br/inedito-visao-completa-sobre-a-presenca-da-mulher-na-arquitetura-e-urbanismo/>

⁷ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>

universitários no Brasil (Leta, 2003). Além disso, Rosemberg (2001, p. 176), avalia que “a diferenciação sexual tende a ocorrer tão precocemente quanto o sistema escolar permite; ela se mantém relativamente constante pelos níveis escolares.” Isso significa que à medida em que ocorre o processo de escolarização dos discentes, sua aproximação e interesse por determinadas áreas vão se desenvolvendo e tendem a se manter constantes, com poucas trocas de áreas pelos candidatos(a).

E por último, podemos compreender a maioria de egressas do sexo feminino no PPGAU analisando a mulher no mercado de trabalho, refletindo sobre o aumento das taxas de escolaridade feminina e do crescimento do número de mulheres nas universidades do Brasil tem influência na transformação do mercado de trabalho, principalmente na década de 1990, com o aumento do número de mulheres com vínculos profissionais (Bruschini; Lombardi, 1996).

Essa tendência sugere que em futuro não muito distante, profissões de maior reconhecimento, mais bem remuneradas e de maior status social contarão com expressiva e/ou majoritária presença feminina (Leta, 2003, p. 274).

Quanto à definição étnico-racial/cor, apresentamos como os 96 egressos dos cursos de mestrado e doutorado participantes dessa pesquisa se autodeclararam no cadastro discente disponível no SIGAA. Do total, 37% se declararam brancos; 26% pardos; 3% negros; 1% amarelo, e 33% não preencheram o registro. Avaliando essas informações, sem considerar os 33% (32) que não se autodeclararam, ou seja, 64 egressos, temos uma predominância de declarados brancos com 54,69%, representando mais da metade dos egressos que informaram sua raça, apesar das ações afirmativas implementadas nos cursos de pós-graduação da UFPB e seguidas pelo PPGAU. Em seguida 39,06% declarados pardos, 4,69% se declararam negros e 1,56% de raça amarela.

Os dados sobre as características étnico-racial/cor, dos egressos do PPGAU corroboram os dados capturados no levantamento realizado pelo CAU/BR (2020), que apontou a predominância de pessoas brancas. Essa informação só reforça a situação de exclusão da população negra (pretos e pardos) que existe no Brasil, país cuja população é formada por mais de 50% de negros⁸.

⁸ https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf

Em trabalho parecido com o nosso, desenvolvido na pós-graduação em música da UFPB, Santos (2022) detectou os percentuais de egressos declarados brancos (47,8%), seguidos de pardos (39,1%) e pretos (13%). Ainda segundo a autora, esses percentuais encontrados na música estão ligados a cultura elitista e herança da cultura europeia. Concordamos com a autora quando ela cita a cultura do antigo continente como uma das causas dessa influência pró-brancos na educação, pois, envolve todos os aspectos de racismo implementados no Brasil pela colonização europeia tendo o homem branco no controle dos avanços científicos, principalmente a influência portuguesa, que marginalizou os negros. Porém, discordamos no aspecto elitista nos dias atuais, visto que a música conseguiu adentrar nos redutos sociais independentes de gênero, raça ou renda.

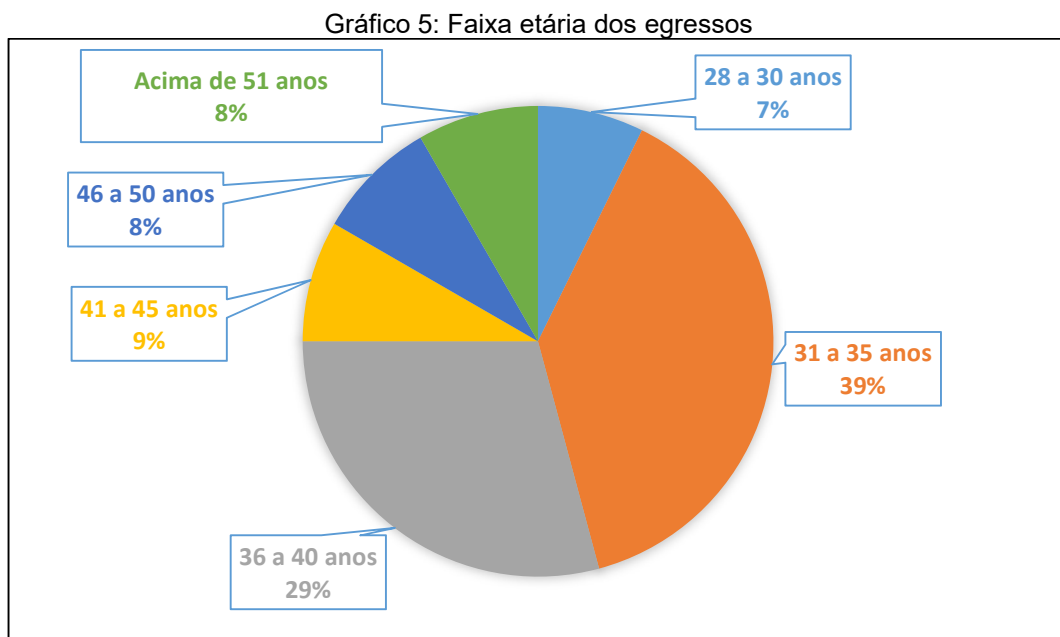
Ainda dentro da análise de egressos, na pós-graduação em Ciência da Informação da UFPB, Melo Filho (2014) identificou que aproximadamente 59% dos declarados são de origem preta ou parda, o que demonstra que em outras áreas a população branca pode ser inferior. No entanto, trata-se de um contexto específico, pois analisando a pós-graduação brasileira durante os anos de 2003 a 2009, Rosemberg e Madsen (2011), encontraram um percentual de 76% de estudantes brancos e 22% negros, apontando para baixíssima representação negra em âmbito nacional. Logo, entendemos que os cursos que possuem minoria branca representam uma exceção e que a equidade étnico/racial está longe de ser alcançada.

Sobre a presença branca na arquitetura, ela existe desde a fundação das primeiras escolas tradicionais do Brasil, entre as décadas de 30 e 50, no entanto, é difícil contabilizar a presença negra nessas escolas, visto que, “faltam no país pesquisas que identifiquem alunos/as negros/as egressos/as dos primórdios do ensino de arquitetura no país” (Moassab, 2020, p. 145). Contudo, atualmente, mesmo com as ações afirmativas implementadas por parte do governo e lutas de classes sociais a fim de facilitar a entrada de não brancos no ensino superior e acesso a qualificação, é considerável a diferença de raça na arquitetura.

Uma das formas de se enfrentar esse racismo acadêmico é a ampliação das oportunidades de acesso dos(as) estudantes negros(as) aos programas de pós-graduação, pois essa será uma das condições para se realizar a efetivação da presença negra na docência universitária, visto a titulação mínima ser uma das exigências para o ingresso no ensino superior, sobretudo nas instituições públicas federais (Vanali; Silva, 2017, p.101).

Logo, entendemos que a luta pela democratização da educação superior, especialmente no que envolve as questões raciais é necessária e precisa ser ampliada, com a universidade desempenhando papel frente à sociedade contribuindo com questões sociais, financeiras e científicas, no “[...] combate às questões sociais excludentes, rompendo com ideias intolerantes e preconceituosas, até a construção crítica e política da sociedade” (Novaes; Fonseca, 2020, p. 8).

A respeito da faixa etária dos egressos, no ano de 2023, momento da coleta dos dados, varia de 28 a 60 anos, com um grupo que possui faixa etária de 31 a 35 anos compondo 39% deles e outra turma com idade entre 36 a 40 anos que representam 29% dos ex-alunos, o que também se mostra em conformidade com o estudo realizado pelo CAU/BR (2020), que apontou que 35% dos arquitetos possuíam idades entre 31 a 40 anos. A média de idade encontrada no PPGAU foi de 38 anos. Linhares (2020) em sua pesquisa mostrou que a grande maioria dos egressos do curso bacharelado em Arquitetura e Urbanismo da UFPB possuem até os 30 anos, diminuindo consideravelmente, a partir dos 31 anos. Assim, os resultados encontrados no PPGAU apontam para uma ligação com os estudos realizados por Linhares, visto que, na medida que diminui o número de egressos participantes com idades elevadas na graduação, aumenta na pós-graduação do PPGAU.



Fonte: Elaborado pelo autor com bases nos dados do SIGAA/UFPB

Os dados indicam que os egressos no PPGAU, independente do período entre a graduação e a pós-graduação, não ingressaram cedo na pós-graduação,

resultado semelhante ao encontrado por Coelho e Silva (2017, p. 475), que constataram 60,7% dos egressos com idades entre 31 e 50 anos dentro de um Programa de Mestrado em Vitória, ES, Brasil, “são egressos em fase de maturidade profissional e pessoal, ou seja, indivíduos já inseridos no mercado de trabalho, que buscam novas inserções, ou mesmo galgar ascensão em suas carreiras.” Concordamos com as autoras, pois o Brasil está em crescente demanda de postos de trabalho mais especializados (Capes, 2010), condição que faz com que os graduados busquem melhores colocações profissionais, mesmo com mais idade. Porém, a Capes (2010, p. 45) alerta para que esse quadro seja revertido e que o país incentive a formação de mestres e doutores mais novos, a fim de que “haja renovação e longevidade suficientes para suprir as necessidades do país no processo de reposição e expansão de seus quadros atuantes na ciência e tecnologia.”

Quanto à origem dos egressos do PPGAU, três são de outros países (Bélgica, Israel e Venezuela) e os demais (93) são brasileiros dos estados da Paraíba (62), Alagoas (2); Amazonas (1); Bahia (3); Ceará (4); Distrito Federal (1); Maranhão (1); Minas Gerais (1); Pará (1); Paraná (1); Pernambuco (5); Rio de Janeiro (3); Rio Grande do Norte (3); Santa Catarina (2); São Paulo (2); e Sergipe (1).

Figura 2: Egressos com naturalidade de outros estados do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor com bases nos dados do SIGAA/UFPB

A quantidade de unidades federativas de origem dos egressos reflete a abrangência nacional, com destaque para a região Nordeste. No que refere àqueles

cuja origem é o Estado da Paraíba, 39 são de João Pessoa, onde está localizado o curso, seguido por Campina Grande com 9 egressos. Essas são as duas cidades mais populosas do Estado. Ressaltamos que o curso de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB é o único no Estado.

Essa multiplicidade de indivíduos de outros municípios, estados e países, mostra a capacidade do PPGAU em atrair candidatos de regiões variadas, que resulta em um movimento em busca de cursos em outras localidades devido às mudanças que acontecem na sociedade da informação, levando indivíduos a saírem em busca de qualificação e oportunidade de se inserir no mercado de trabalho, devido ao aperfeiçoamento do campo científico (Melo Filho, 2014). Além disso, essa dinâmica de migração de estudantes pode resultar em trocas de experiências com outras instituições, considerando os contatos desses egressos com suas instituições de origem, facilitando projetos de cooperação entre IES e programas.

Tabela 2: Naturalidade dos egressos nascidos na Paraíba

Cidade	Quantidade	Porcentagem
Areia	1	1,61%
Cabedelo	1	1,61%
Cajazeiras	2	3,23%
Campina Grande	9	14,52%
Conde	1	1,61%
Coremas	1	1,61%
Esperança	1	1,61%
Guarabira	1	1,61%
João Pessoa	39	62,90%
Pombal	1	1,61%
Santa Rita	1	1,61%
São Mamede	1	1,61%
Sousa	2	3,23%
Taperoá	1	1,61%
Total	62	100,00%

Fonte: Elaborado pelo autor com bases nos dados do SIGAA/UFPB

A localidade de residência dos egressos no momento da coleta de dados é variada. Três residem em outros países: Portugal, Suécia e Chile e os demais (93) no Brasil sem considerar o Estado da Paraíba (72), foram identificados 11 Estados diferentes, Amazonas (1); Bahia (3); Ceará (4); Distrito Federal (1); Maranhão (1);

Minas Gerais (1); Pernambuco (4); Rio Grande do Norte (1); Santa Catarina (1); São Paulo (2); Sergipe (2).

Figura 3: Localidade de residência atual dos egressos em outros Estados do Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a tabela 3, dos 72 egressos que residem atualmente na Paraíba, 65,28% estão localizados na cidade de João Pessoa. Nota-se que existe uma diferença entre as cidades de que possuem naturalidade, apontadas na tabela 2, e as cidades que residem atualmente, ou seja, boa parte dos egressos fixam residência na cidade de funcionamento do curso. Portanto, o que presenciamos é que os egressos tendem a permanecer nas proximidades dos centros urbanos, onde a oferta de emprego e as possibilidades de negócios são mais elevadas, sobretudo na área da arquitetura, com as maiores demandas por construções.

Tabela 3: Localidade de residência atual dos egressos na Paraíba

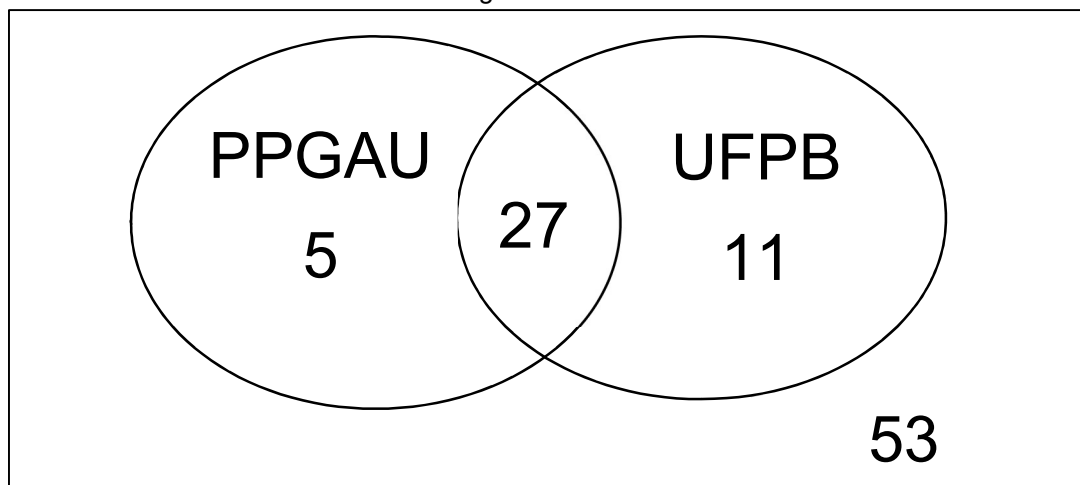
Cidade	Quantidade	Porcentagem
Areia	2	2,78%
Cabedelo	3	4,17%
Cajazeiras	8	11,11%
Campina Grande	9	12,50%
Conde	1	1,39%
João Pessoa	47	65,28%

Patos	1	1,39%
Santa Rita	1	1,39%
Total	72	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Questionamos os egressos sobre a manutenção de vínculos com o PPGAU e/ou com a UFPB, ou seja, com professores, grupos de pesquisa, atuação em laboratórios, projetos etc., vínculos que de alguma forma façam com que eles estejam perto do curso ou da instituição. Constatamos que 5 egressos (5,20%) mantêm vínculo exclusivamente com o PPGAU, enquanto que 11 (11,45%) possuem vínculos exclusivamente com outros setores da UFPB. Da mesma forma, identificamos que 27 egressos (28,12%) possuem vínculos com o PPGAU e com outros setores da UFPB, e que 53 egressos (55,23%) não possuem nenhum tipo de vínculo com o PPGAU ou com a UFPB.

Gráfico 6: Vínculos dos egressos com o PPGAU e UFPB



Fonte: Elaborado pelo autor

Com altas taxas de distanciamentos dos egressos com a UFPB, sobretudo com o PPGAU, compreende-se que existe uma lacuna na manutenção de vínculos entre ex-aluno e instituição, pois, como apontado por Coelho (2009) é habitual no recebimento do diploma acontecer o rompimento de laços entre IES e discentes. Porém, é necessário compreender que os egressos ligam a universidade e a sociedade, na medida que parte da sociedade para a universidade e voltam delas com contribuições importantes para a comunidade. Para Lousada e Martins (2005, p. 84), "[...] estabelecer um canal de comunicação com os egressos implica em ouvir aqueles

que pela Instituição passaram, cujas percepções, pareceres e críticas possam fundamentar projetos institucionais."

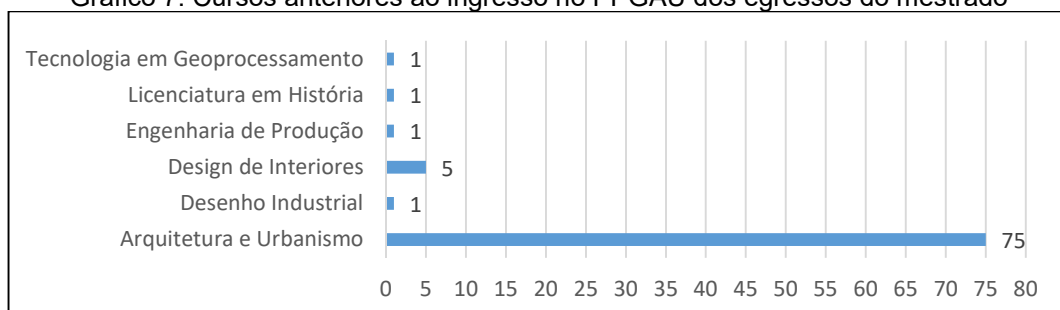
Para além do compartilhamento de informações, essa ligação entre egressos e instituição é considerada fraca, algumas vezes unilateral, não se constituindo efetivamente em uma parceria ou cooperação entre as partes, pois os egressos tendem a se distanciar dos cursos após formados. Por isso, somente apenas uma política de acompanhamento dos egressos pode não ser suficiente para os programas de pós-graduação (Cabral, 2017).

Segundo Queiroz (2014), deve ser fomentada a política de integração dos egressos com a instituição desde o ingresso deles nos cursos, para que fiquem cientes da necessidade que a universidade tem de oferecer contribuições à sociedades. Logo, é fundamental que o PPGAU estimule os egressos a se manterem perto do programa, dando-lhes oportunidades para que deem continuidade às suas pesquisas, incentivo suas publicações, aumentando a taxa de retorno deles em processos seletivos para doutorado ou pós-doutorado, pois essa aproximação renova as ideias do programa.

5.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA

O gráfico 7 apresenta os cursos de graduação dos egressos do mestrado, em que há 89,2% graduados em arquitetura e urbanismo e 6% concluintes do curso de Design de Interiores. Identificamos também os cursos de Desenho Industrial, Licenciatura em História, Engenharia de Produção e Tecnologia de Geoprocessamento, cada qual com 1,2% de egressos formados.

Gráfico 7: Cursos anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do mestrado

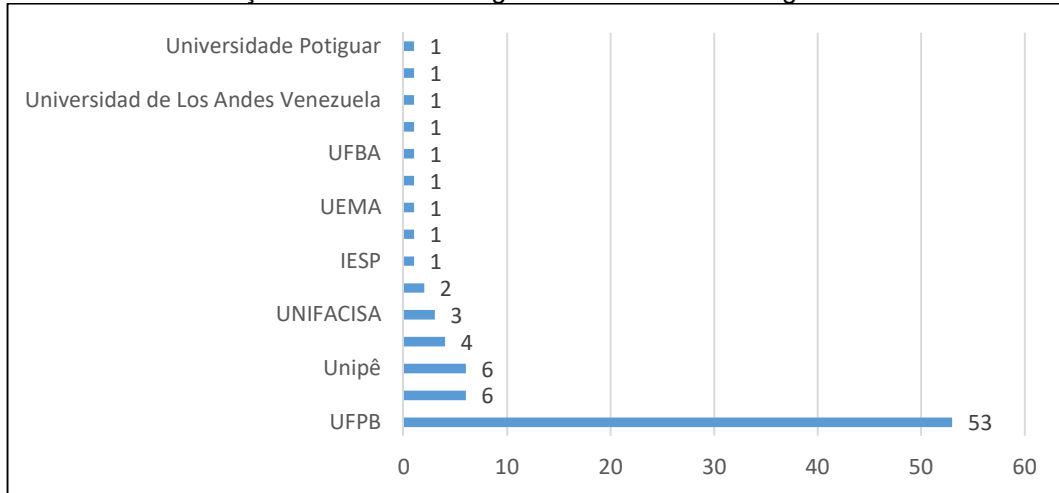


Fonte: Elaborado pelo autor

Com os dados do gráfico 8, identificamos uma IES localizada na Venezuela e 14 no Brasil, sendo Paraíba (6); Rio Grande do Norte (1); Pernambuco (2); Ceará (1); Bahia (1); Alagoas (1); Maranhão (1); Paraná (1). Logo, constatamos que o PPGAU

consegue atrair egressos da maioria dos Estados do Nordeste. Já em relação a dependência administrativa, 78,57% dos egressos são formados em instituições públicas (8 IES), enquanto que 21,42% são formados em instituições privadas (7 IES).

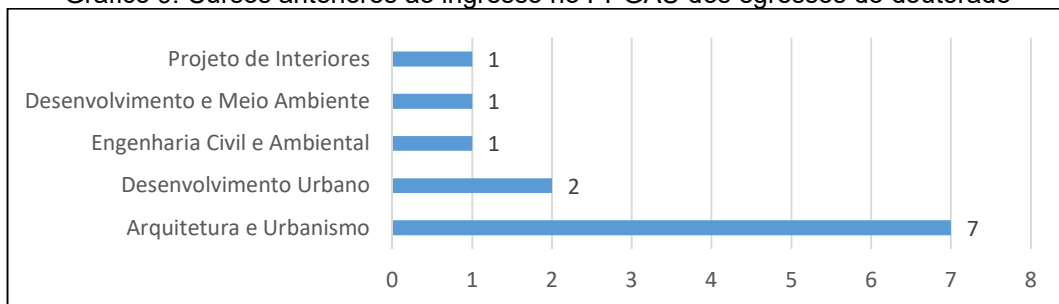
Gráfico 8: Instituições anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do mestrado



Fonte: Elaborado pelo autor

Da mesma forma, o gráfico 9 apresenta os cursos de mestrado dos egressos do doutorado, no qual constatamos que 58,5% possuíam mestrado em arquitetura e urbanismo, 16,6% se formaram em Desenvolvimento Urbano, e os mestres em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Projeto de Interiores, Engenharia Civil e Ambiente, com 8,3% de representantes para cada curso.

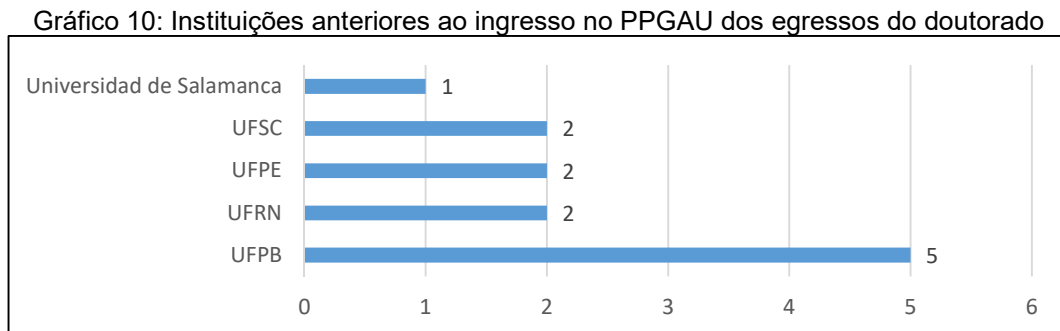
Gráfico 9: Cursos anteriores ao ingresso no PPGAU dos egressos do doutorado



Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados do gráfico 10, os egressos do doutorado concluíram os seus cursos de mestrado em uma instituição localizada na Espanha e quatro instituições públicas no Brasil: Paraíba (5); Rio Grande do Norte (2); Pernambuco (2); e Santa Catarina (2). Ao inverso do mestrado, na região Nordeste, apenas foram identificados egressos vindos de IES dos estados vizinhos à Paraíba, o que pode ser

considerado fruto de parcerias entre esses programas/instituições, apesar do baixo número de egressos.



Fonte: Elaborado pelo autor

Esses dados da formação dos egressos chamam atenção a respeito da variedade de cursos de graduação ou pós-graduação entre os ingressantes no PPGAU. Apesar do programa oferecer formação para profissionais de áreas afins da arquitetura e urbanismo, tem recebido majoritariamente egressos desse mesmo curso, o que reflete uma tendência deles em se manterem na área da arquitetura e urbanismo na pós-graduação, indicando uma baixa mobilidade e interdisciplinaridade. Não obstante, Melo Filho (2014) encontrou egressos de 16 formações diferentes no PPGCI/UFPB, enquanto Moura e Gomes (2022), analisaram o perfil de 344 egressos no PPGE/UFGM, onde constataram egressos com 31 cursos de graduações diferentes. Logo, percebemos que dependendo da área de avaliação que a pós-graduação esteja inserida, a quantidade e/ou variedade na formação da graduação dos egressos pode variar.

Sobre a origem dos egressos do PPGAU, constatamos que aproximadamente 60% deles são oriundos da própria UFPB, uma considerável taxa de endogenia institucional. Podemos apontar como um dos motivos a proximidade entre graduação e pós-graduação dentro da própria IES e do centro de ensino, visto que são dois cursos localizados no Centro de Tecnologia no campus I. Somado a essa proximidade, notamos o interesse dos discentes pelas temáticas pesquisadas pelos docentes da UFPB, pois, alguns docentes do curso de Arquitetura da UFPB também participam como docentes do PPGAU. Sobre isso, Silva (2016) realizou uma pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina, que examinou as principais razões que fizeram os pós-graduandos optarem por realizar o mestrado acadêmico. Segundo a autora, 69% dos discentes tiveram contatos com a pesquisa durante a graduação e

49% contactaram o orientador antes do ingresso na pós-graduação. Isso revela que a proximidade entre cursos de graduação e pós-graduação pode atrair os discentes para continuar a pesquisa na mesma área ou até mesmo na própria instituição.

Apesar da pequena diferença na quantidade entre instituições públicas e privadas, a maioria dos egressos se concentram em IES públicas. Esses dados se assemelham aos encontrados por Silva (2016), onde foi identificado que 79,1% dos egressos concluíram seus cursos superiores em instituições públicas, sendo a identificação com a pesquisa e docência um dos principais interesses para a realização da pós-graduação. Segundo Furtado (2021), o maior número de candidatos oriundos de IES públicas pode estar atrelado ao maior investimento em pesquisas realizado nessas instituições, ofertando pesquisa para discentes ainda na graduação. Não obstante, o foco das IES privadas é mais direcionado ao ensino e formação profissional, com pouca preocupação com pesquisa científica, visualizando o amplo acesso de discentes, o lucro e menores investimentos (Silva *et al.*, 2022).

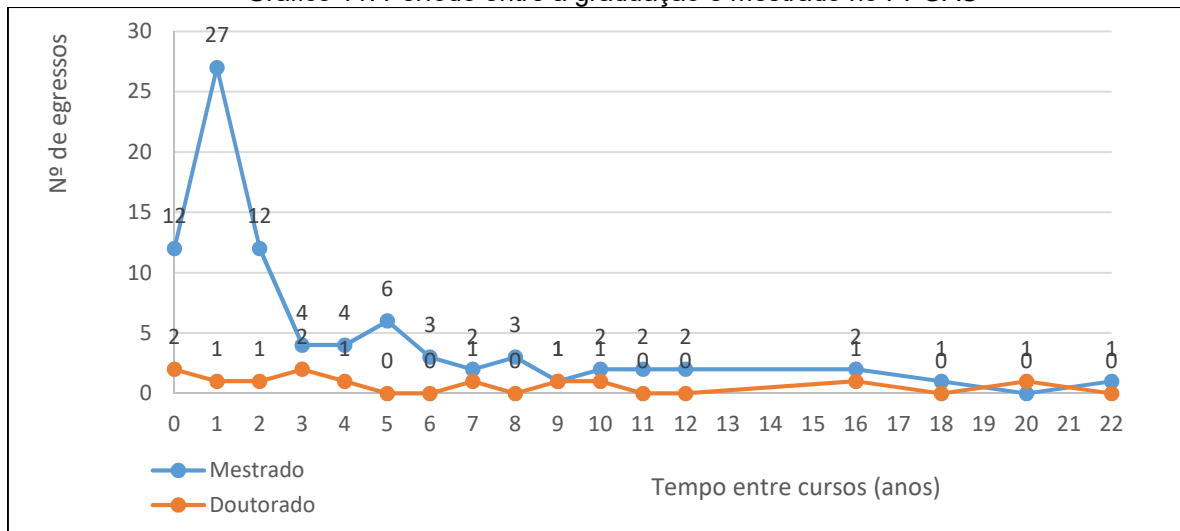
O gráfico 11 apresenta o tempo de duração, em anos, entre a conclusão da última qualificação e o ingresso no PPGAU. Entre os egressos do mestrado, constatou-se que mais da metade, 51 (60,7%), levou até dois anos para ingressar no curso. Desse total, 12 (14,28%) conseguiram ingressar no mesmo ano de conclusão da graduação; 27 (32,14%) conseguiram entrar após um ano de formados; enquanto se verificou que 11 (13,09%) demoraram mais de uma década para ingressar no mestrado após finalizar a graduação. Em relação aos doutores, o gráfico 11 apresenta que seis egressos demoraram até 3 anos para ingressar no doutorado, dos quais, 2 (16,66%) conseguiram no mesmo ano de conclusão do mestrado; 1 (8,33%) conseguiu entrar após um ano de formado; 2 (16,66%) demoraram mais de uma década para ingressar no doutorado após finalizar do mestrado.

Esses resultados corroboram o levantamento realizado a respeito dos egressos Mestre e Doutores em Física no Brasil, em que foi identificada uma redução no período entre os cursos anteriores e a pós-graduação em Física:

[...] para os mestres, a distância média entre o término da graduação e o início do mestrado passou de 4 anos para 2 anos. No caso dos doutores, houve uma redução de 7 para 6 anos de [...] distância entre a graduação e o doutorado (Oliven *et al.*, 2002, p. 288-289).

Não obstante, Mendes et al. (2011) mostram em seu estudo, que apenas 18,75% dos egressos terminaram a graduação e ingressaram imediatamente no Programa de Mestrado em Ciências e Saúde em um período de até 5 anos. Logo, podemos apontar que o pequeno prazo para entre a finalização dos cursos anteriores e o ingresso no PPGAU, dos egressos de mestrado e doutorado em Arquitetura e Urbanismo, indica uma busca rápida pela qualificação.

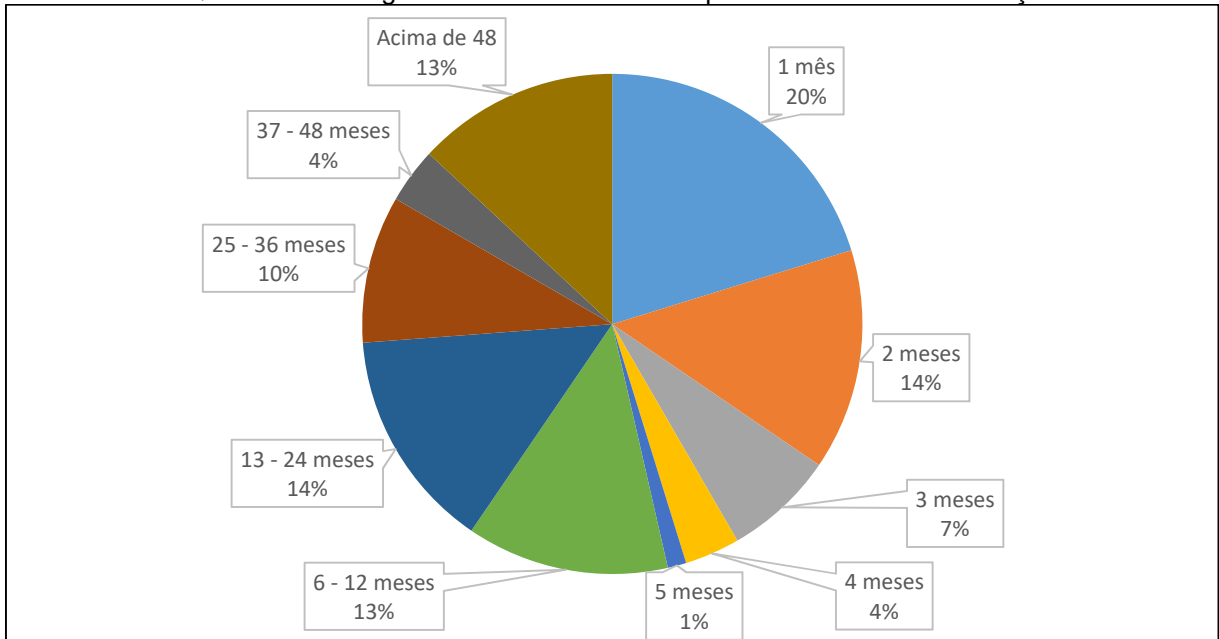
Gráfico 11: Período entre a graduação e mestrado no PPGAU



Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação a atualização do Currículo Lattes dos egressos do mestrado, conforme gráfico 12, identificamos que 59% atualizaram no período de até 1 ano, enquanto outros estavam há mais de 12 meses sem atualizar, chegando até 121 meses. A grande maioria dos que estão com o documento desatualizados há mais de 12 meses são profissionais de áreas diferentes da docência ou pesquisa, como apontado nos registros do Lattes, indicando um possível afastamento desse pessoal da produção acadêmica. Foi identificado também 13 docentes de IES com o Lattes desatualizados, variando em período entre 17 meses a 109 meses.

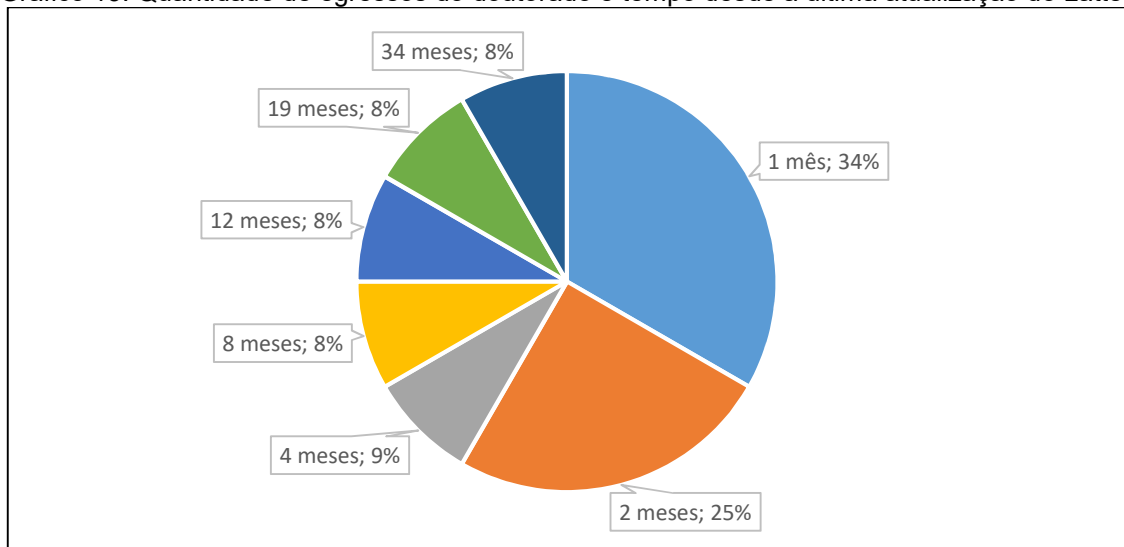
Gráfico 12: Quantidade de egressos do mestrado e tempo desde a última atualização do Lattes



Fonte: Elaborado pelo autor

Como a maioria dos egressos do doutorado possuem um perfil específico, possuem cargos docentes, realizamos a mesma análise utilizada com egressos do mestrado de maneira separada. Conforme registrado no gráfico 13, 84% dos egressos do doutorado estão com os currículos atualizados dentro do prazo de até ano, o que nos faz perceber a preocupação deles em manter o currículo atualizado pela maioria desses egressos, podendo o cargo docente contribuir para atualização. Contudo, observou-se um docente com prazo de 34 meses e outro com 19 meses sem atualizar, o indica que existem docentes que não se preocupam com isso.

Gráfico 13: Quantidade de egressos do doutorado e tempo desde a última atualização do Lattes



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando a avaliação da Capes, que possui coleta de dados com periodicidade anual, acreditamos que o prazo de até um ano seja o tempo máximo para o Lattes ser considerado atualizado. Analisando os cursos de mestrado e doutorado juntos, identificamos que 62,5% dos egressos possuem o Lattes atualizado até um ano, o que consideramos como um bom quantitativo. Entretanto, ainda existe um número de egressos com Lattes desatualizados há mais de um ano, fato que pode prejudicar o programa de pós-graduação no momento da avaliação realizada pela Capes, pois a coleta considera a produção inserida nos currículos.

Em pesquisa realizada por Cabral (2017, p. 72), na qual entrevistou os últimos dois coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC, ficou constatado a incerteza de que a atualização do Lattes traria benefícios para o programa: “se já é difícil acompanhar o docente e o discente, acompanhar o egresso...” [...] “Enquanto ele (o aluno) está no mundo acadêmico é perfeito. É o instrumento mais importante que a gente tem. Quando se trata de egressos, o currículo Lattes não é o melhor instrumento para avaliação”. Se por um lado, concordamos que existem dificuldades em acompanhar docentes, discentes e sobretudo os egressos, mas que não é motivo para não realizar o acompanhamento, pois, traz benefícios para o programa, como por exemplo, informações gerenciais para elaboração do planejamento estratégico do programa e que o feedback dos egressos pode ajudar na formação curricular direcionada para o mercado de trabalho, por outro lado, discordamos sobre as informações do Lattes dos egressos não contribuírem para o programa, visto que é nesse currículo que conseguimos coletar a produção acadêmica deles, que é cobrada na avaliação da Capes, e mais, as informações do currículos nos ajudam a entender se o egresso conseguiu se manter na área da pesquisa, da docência, ou se distanciou. Logo, faz-se necessário sempre manter os dados pessoais, profissionais e acadêmicos atualizados, pois além de ser um dos principais meios de análises de experiência acadêmica, é utilizado pelas agências de financiamento no Brasil para concessão de bolsas e verbas para os programas (Marques, 2011).

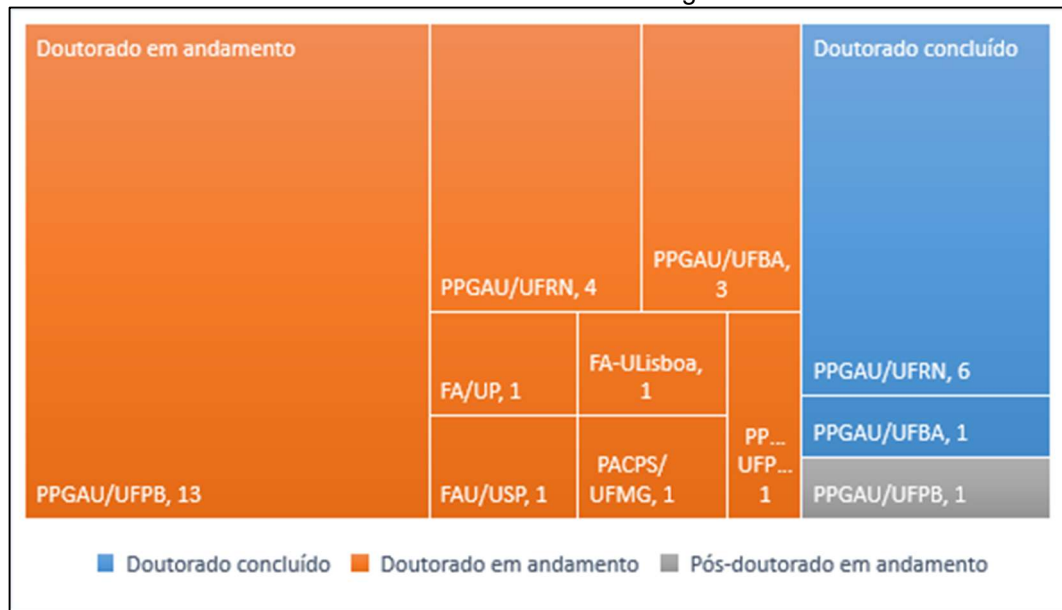
O gráfico 14 ilustra a continuidade dos estudos dos egressos. Foi possível identificar que 25 egressos do mestrado estão cursando o doutorado. Desses, 13 estão estudando no próprio PPGAU/UFPB e dois em Portugal, na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto e na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa. Constatamos que sete egressos concluíram o doutorado em dois cursos

com proximidade do PPGAU/UFPB: (PPGAU/UFRN (6); PPGAU/UFBA (1)), um foi selecionado para estágio de pós-doutorado no próprio PPGAU/UFPB. Em relação aos egressos do doutorado foi identificado apenas um egresso com pós-doutorado em andamento na Chalmers University of Technology (Suécia).

Esses dados, a respeito da continuidade dos estudos dos egressos, revelam que aproximadamente 62% dos mestres formados no PPGAU não deram continuidade na formação acadêmica, enquanto 38% ingressaram no doutorado. Em outra pesquisa parecida com a nossa, Mendes *et al.* (2010) identificaram que apenas três (9,4%) egressos do mestrado continuaram com a pesquisa no doutorado, ainda segundo os autores, essa pequena quantidade pode estar ligada à baixa oferta de cursos de doutorado na mesma área do mestrado. Da mesma forma, Ferreira e Morraye (2014) identificaram que apenas 11,6% dos egressos do mestrado prosseguiram com o curso de doutorado, e os próprios egressos registraram as motivações para não prosseguir com o doutorado: 20,5% alegaram não ter tempo disponível; 16,1% informaram o curso de doutorado está nos planos e que têm intenções de ingressar; e 12,9% informaram não ter interesse ou motivação para ingressar no doutorado.

A porcentagem de egressos no PPGAU que ingressaram no doutorado, apesar de ser maior em relação aos outros estudos elencados anteriormente, é baixa, visto que os cursos de pós-graduação são considerados como uma etapa da vida docente e de pesquisador, e quando esses cursos fossem encerrados, subtende-se que os egressos continuariam com as suas pesquisas, em outro curso ou na vida profissional (Petroianu, 1985). Essa continuação do processo de formação contribui para o desenvolvimento do país, pois as nações que mais investiram em tecnologia, ciência e produção de conhecimento, conseguiram se desenvolver social e economicamente (Capes, 2010). Além disso, atende aos objetivos de criação da pós-graduação no Brasil: "[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (Brasil, 1951).

Gráfico 14: Nível de escolaridade atual dos egressos do mestrado



Fonte: Elaborado pelo autor

Na tabela 4 apresentamos a produção de conhecimentos dos egressos a partir da entrada deles no PPGAU até a última atualização do Lattes, sendo categorizados pelo ano de ingresso nos cursos, englobando a coleta de dados das principais produções exigidas no PPGAU. A maior concentração de produção aparece na coluna de trabalhos publicados em anais de evento (402), seguidos de publicações de livros ou capítulos (245) e artigos completos publicados em periódicos (184). Um único egresso do curso de mestrado, do ano de 2020, não possui publicação.

Porém, analisando a média das produções dos egressos individualmente, foi possível identificar diferenças nas produções entre os que ingressaram no doutorado e aqueles que interromperam os estudos ao final do mestrado. Os egressos do mestrado que deram prosseguimento aos estudos concentram médias maiores para todos quesitos: artigos completos publicados em periódicos (1,9), trabalhos publicados em anais de evento (6), livro ou capítulo (2,9) e orientações em trabalhos acadêmicos (13,66). Enquanto os que não prosseguiram com os estudos possuem médias menores: artigos completos publicados em periódicos (1,16), trabalhos publicados em anais de evento (2), livro ou capítulo (0,94) e orientações em trabalhos acadêmicos (6,2). Os egressos de doutorado não entraram nas análises da média de publicações por terem atingido academicamente o nível mais alto. Essa diferença é plausível, uma vez que o fato de estar no cursando o doutorado há exigência de publicação.

Tabela 4: Produção acadêmica dos egressos do mestrado

Ano de conclusão	Artigos Completos Publicados em Periódicos	Trabalhos Publicados em Anais de Evento	Livro ou Capítulo	Orientações em trabalhos acadêmicos
2008	9	23	7	72
2009	7	22	6	105
2010	7	52	9	25
2011	2	23	5	23
2012	24	51	54	232
2013	36	44	37	177
2014	14	39	21	75
2015	20	34	34	102
2016	8	16	7	46
2017	12	26	8	18
2018	12	18	3	27
2019	33	54	54	133
2020	0	0	0	0
Total	184	402	245	1035

Fonte: Elaborado pelo autor

Notamos que as primeiras turmas do PPGAU continuaram a produção científica após ter concluído o curso. Isso é ilustrado nos maiores valores na parte de cima da tabela, mesmo sendo só turmas de mestrado até o ano de 2013, enquanto que na parte inferior, constatou-se uma leve queda na quantidade de publicações, que se deve ao fato dos últimos egressos terem menos tempo na pesquisa que os mais antigos e esse últimos terem se prejudicado com a pandemia, que foi um dos motivos da baixa produção dos egressos.

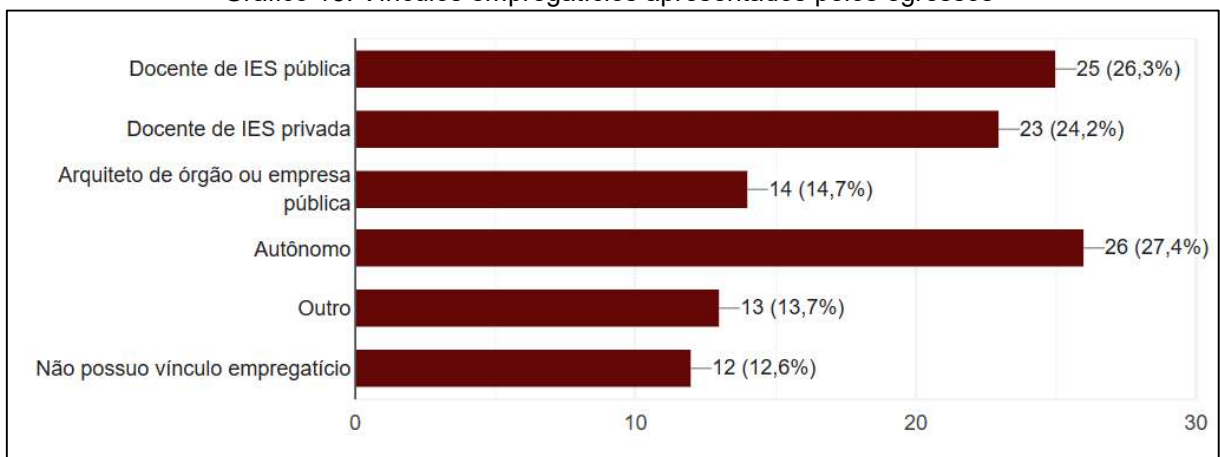
Sobre a produção acadêmica do PPGAU na avaliação da Capes, em 2017 foi atribuído um conceito “MUITO BOM” para o programa, enquanto a avaliação mais recente de 2020 considerou a produção intelectual do programa como “REGULAR”, ou seja, houve uma queda de conceito. Essa diminuição acontece mesmo com a exigência do programa em publicações em eventos e submissão de artigos em periódicos. Portanto, é necessário que o programa se concentre a fim de melhorar a quantidade e a qualidade da sua produção intelectual, pois, é um dos critérios que podem estar impedindo um melhor conceito na avaliação da Capes.

5.4 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O gráfico 15 apresenta os vínculos empregatícios apontados pelos egressos dos dois cursos, de acordo com as respostas do questionário, na qual 12,6% responderam que não possuem vínculos empregatícios nenhum, enquanto 87,4% responderam que possuem pelo menos um vínculo de trabalho. No questionário era possível o egresso marcar mais de uma opção, logo, houve casos em que alguns responderam ter mais de um vínculo, isso aparece em mais de uma linha do gráfico.

A opção mais assinalada individualmente pelos egressos foi daqueles que atuam como autônomos (27,4%), porém o vínculo docente quando somadas as IES públicas e privadas apareceu como a mais apontada (50,5%), ou seja, aproximadamente a metade desses egressos possuem pelo menos o vínculo de docente. Em seguida aparecem os vínculos de Arquiteto de órgão ou empresa pública (14,7%) e aqueles que assinalaram possuir outro vínculo diferente das opções disponíveis no questionário (13,7%). Entre os outros vínculos que não aparecem no questionário, foram registrados os seguintes: analista; digitalização 3D do patrimônio arquitetônico; servidora técnico-administrativa da UFPB; diretor de órgão cultural; escrevente cartorário; e arquiteta em empresa privada.

Gráfico 15: Vínculos empregatícios apresentados pelos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com dados analisados no Lattes dos egressos, coletamos as informações dos órgãos e empresas em que eles trabalham atualmente e construímos a tabela 5.

Tabela 5: Órgãos ou empresas públicas que os egressos possuem vínculos empregatícios

Órgão ou empresa pública	Docente em IES pública	Docente em IES privadas
DATAPREV	IFPB	UNIESP
Prefeitura Municipal de Sapé	UFERSA	UNIPÊ
SECULT Fortaleza	IFSERTÃO/PE	FSM
UFPB	UFCA	FPB
SUDECAP	UFPB	UNIFACISA
CEHAP	UFAM	SENAI
CAU PB	IFSE	UNIFIP
IPHAN	IFPE	UNINASSAU
Prefeitura Municipal de Joinville	UFCG	UNIFAP - CE
SEPLAN Campina Grande	UFPE	

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando separadamente os 12 egressos do doutorado, temos 10 profissionais que atuam exclusivamente na docência em instituições de ensino superior públicas, um atuando como pesquisador e outro sem contrato profissional. Extraindo o quantitativo desse pessoal daqueles que foram apresentados no gráfico 15, percebemos que entre os egressos do mestrado existe maior diversidade de atuação profissional, enquanto entre os egressos do doutorado a atuação está ligada predominantemente à docência. Sobre isso, concordamos quando Velloso relata que o curso de mestrado ainda possui a função primária de aprimorar docentes para atuarem no ensino superior e prepará-los para outros segmentos da sociedade, enquanto no doutorado, o papel está relacionado à formação de pessoal para produzir e socializar conhecimento (Velloso, 2004). O autor afirma ainda que a maioria dos mestres se inserem no mercado em atividades de cunho liberal, enquanto os doutores se concentram nas universidades.

Sobre os que atuam como professores universitários, verificamos que 50,5% dos egressos possuem vínculos docentes, que consideramos um percentual significativo. A respeito disso, Velloso (2004), explica que pode estar ligado ao surgimento e alteração de políticas de incentivo à educação, que resultaram no aumento do número de matrículas na graduação. Além disso, a destinação profissional dos egressos para atividades ligadas à docência se encaixa dentro dos objetivos do programa de oferecer formação a “docentes, pesquisadores e profissionais de Arquitetura e Urbanismo” e o que é considerado positivo dentro da

avaliação da Capes: destino e atuação dos egressos relacionado com o perfil do programa, com maior relevância no campo da docência.

Vale destacar que o curso de mestrado é um período em que os discentes estão amadurecendo academicamente, apontado por Moreira e Velho (2012) como um estágio para o doutorado. A taxa de 45,20% de vínculos dos mestres atuando como docentes no mercado de trabalho é outro fator que aponta para a qualidade da formação do PPGAU, pois é fato que as instituições públicas e privadas exigem o doutorado como titulação necessária para contratação. Dessa maneira, o que faz aumentar a busca pela qualificação entre os mestres. É importante mencionar a importância da formação oferecida pelo PPGAU, que reflete na oferta de docentes para a universidade. A esse respeito, registramos o caso de uma egressa do curso de mestrado com doutorado concluído atuando como docente efetiva do Departamento de Arquitetura da UFPB.

Constatamos que aproximadamente 41% dos vínculos informados pelos egressos estão ligados ao setor público, dos quais 14,7% atuando como Arquiteto de órgão ou empresa pública, enquanto que 26,3% ligados à IES públicas como docentes. Consideramos ser um quantitativo expressivo, visto que, o setor privado oferece boas oportunidades de trabalho no Brasil. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA⁹, os vínculos de trabalhos no setor privado representam 80,7% do acumulado entre os anos de 1986-2017, e o setor público é representado com aproximadamente 20% em relação ao setor privado no país entre os anos de 1985 – 2019¹⁰.

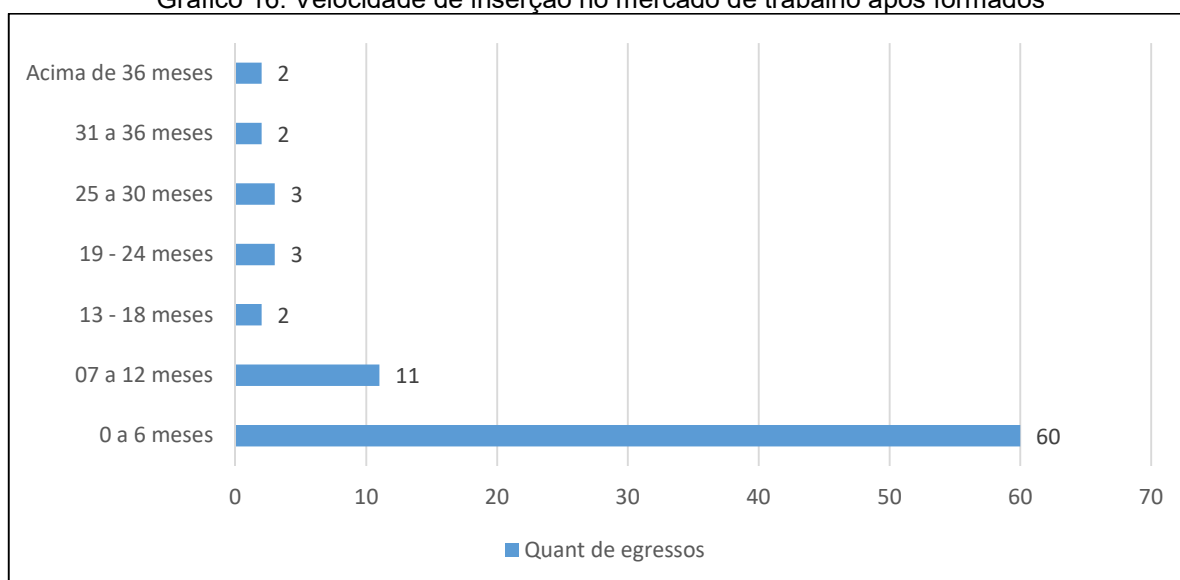
Questionamos também os egressos sobre a velocidade de inserção no mercado de trabalho. De acordo com o gráfico 16, dos egressos participantes da pesquisa que possuem vínculos empregatícios, incluindo os autônomos, 72,5% passaram a exercer atividades profissionais imediatamente após o curso e alguns já estavam exercendo atividades profissionais, o que eleva o quantitativo para 85,75% que conseguiram ingressar no mercado profissional entre 07 e 12 meses de concluído o curso. Esse percentual se assemelha ao que foi constatado na pesquisa de Linhares (2020), que registrou 71,4% dos egressos da graduação de arquitetura inseridos no mercado profissionais até o primeiro ano após formados.

⁹ <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/consulta/77>

¹⁰ <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/arquivos/rmd/7506-conjunto1v11.html>

Vale ressaltar que nossas atividades na secretaria do PPGAU nos permitem identificar que os alunos iniciam atividades profissionais durante o curso ou logo após a apresentação do trabalho final. Instituições aceitam esses egressos para trabalhar e condicionam a apresentação do diploma a determinados prazos

Gráfico 16: Velocidade de inserção no mercado de trabalho após formados



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico 17 apresenta a faixa salarial dos egressos no período de coleta dos dados, no qual podemos verificar que ela está acima de R\$ 8.500,00 para 27% dos sujeitos, ao mesmo tempo em que a menor faixa está abaixo de um salário mínimo.

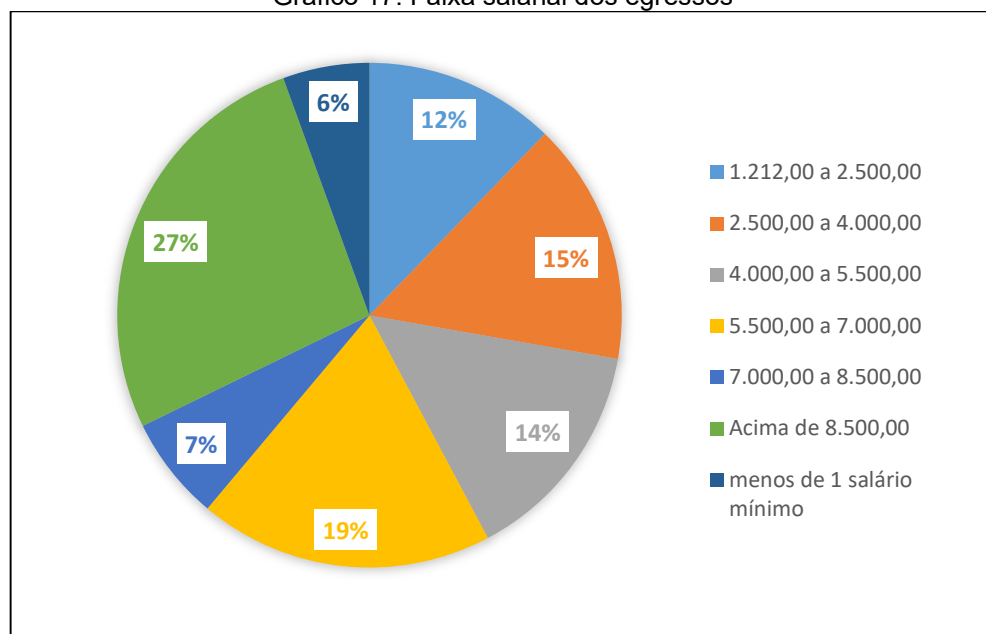
Os dados encontrados no PPGAU corroboram o que foi constatado com censo realizado pelo CAU/BR (2020), o qual registra que entre os arquitetos e urbanistas no Brasil 35% recebem de um a três salários mínimos, 26% recebem entre três e seis salários-mínimos, 11% recebem entre seis e nove salários mínimos e 10% recebem acima de nove salários mínimos. Com as mesmas características, os resultados aqui encontrados são validados a partir das informações verificadas pela Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo - SEMESP¹¹, que realizou levantamento sobre os salários de egressos da graduação e pós-graduação, com base nos dados do IBGE que identificou médias salariais de acordo com os seguintes graus de instrução: graduados (R\$ 1.860,00); mestres (R\$ 5.645); e doutores (R\$ 6.605). Logo,

¹¹ <https://g1.globo.com/ce/ceara/especial-publicitario/unifor/guia-de-profissoes/noticia/2022/07/19/pos-graduacao-aumenta-salario-em-ate-225percent-divulga-ibge.ghtml>

percebemos que os salários dos egressos do curso do PPGAU correspondem ao que foi levantado pelo instituto. Contudo, analisando separadamente os egressos do doutorado, dos 10 que possuem contratos empregatícios, nove recebem acima de R\$ 8.500,00 e um recebe entre R\$ 7.000,00 e R\$ 8.500,00, o valor encontrado entre os egressos do doutorado é maior em relação ao que foi verificado pelo SEMESP e maior quando comparado com os egressos do mestrado.

Como explicitado mais adiante, a segunda maior contribuição apontada pelos egressos para carreira profissional foi o aumento salarial (44,2%). Assim, investimento em educação mostra ser de fundamental importância para ter uma renda que possibilite a vida na sociedade. Sobre isso, Salvato, Ferreira e Duarte (2010) concluíram em sua pesquisa que a renda possui ligação direta com o grau de instrução e esclarecem que a remuneração pode estar ligada tanto à experiência, como ao grau de escolaridade. A Teoria do Capital Humano ¹²explica que os indivíduos buscam qualificação por meio da educação para aprimorar suas habilidades e competências, como consequência, aumentam sua instrução, conhecimento e produtividade, dessa maneira conseguem melhores rendimentos (Lima, 1980).

Gráfico 17: Faixa salarial dos egressos



Fonte: Elaborado pelo autor

¹² A Teoria do Capital Humano defende que a valorização no fator humano acontece por meio de investimentos em educação, através de conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores ou pelas partes interessadas que o realizam na expectativa de conseguirem recompensas futuras. Quando um trabalhador se capacita e fica mais confiante para a execução das suas tarefas, têm maiores chances de aumentar sua renda e adquirir melhores colocações profissionais.

A tabela 6 apresenta as cidades/estados onde os egressos possuem vínculos empregatícios, com a Paraíba concentrando aproximadamente 70% dos deles, enquanto 30% atuam profissionalmente em outras unidades da federação. A cidade de João Pessoa, lugar do curso, concentra 41,67% dos vínculos de trabalho, o que demonstra a capacidade da capital paraibana em absorver os egressos, ao mesmo tempo, 58,33% levam a formação para outros municípios, principalmente as cidades de Campina Grande e Cajazeiras, que, assim como a capital, apresentam promissores mercados de trabalho para docentes e para os arquitetos.

O PPGAU vem contribuindo para o desenvolvimento local na região metropolitana de João Pessoa, e regional, no Estado da Paraíba, atuação importante na avaliação da Capes, ao considerar a inserção e o impacto regional e (ou) nacional do programa. Nesse quesito o programa obteve conceito de “MUITO BOM” (Ficha de Avaliação/Reconsideração - 2017 da Capes). Na ocasião, a agência considerou que o PPGAU “apresenta inserção e impacto educacional, social e tecnológico, em níveis regional e nacional, inclusive com premiações, atendendo as demandas sociais, sobretudo na oferta de cursos e treinamentos e por meio da realização e divulgação de pesquisas sobre materiais de baixo impacto ambiental.”

A Capes, no processo de avaliação, leva em conta a inserção dos programas de pós-graduação na conjuntura local, regional e nacional, observando as relações docentes, discentes e dos egressos em pesquisas, produção intelectual e outras atividades de desenvolvimento regional (Capes, 2018). A origem e o destino dos egressos são aspectos importantes nos processos avaliativos das instituições, dos cursos e dos PPGs. O envolvimento do egresso com pesquisas acadêmicas, e sua inserção profissional permite verificar se os objetivos dos PPG estão sendo alcançados, se há influência da qualificação na atividade profissional do egresso.

Nesse contexto de atuação profissional, identificamos também, dois egressos que trabalham no exterior. Segundo Chagas (2022), esse fenômeno acontece quando sujeitos altamente qualificados migram para outros países após formados, isso ocorre por falta de incentivo a permanecer no país ou por interesse pessoal. Ainda segundo o mesmo autor, essa dinâmica de saída de capital humano se une à baixa proporção de mestrados e doutorados no país, além do baixo investimento em educação. Concordamos com o autor, pois antes mesmo de terminar os cursos, os discentes se inscrevem em editais para bolsas de pesquisas fora do país.

Tabela 6: Cidade que os egressos trabalham

Cidade em que trabalha	Quantidade	Porcentagem
Areia/PB	1	1,19%
Belo Horizonte /MG	1	1,19%
Brasília/DF	1	1,19%
Cabedelo/PB	2	2,38%
Cajazeiras/PB	7	8,33%
Campina Grande/PB	8	9,52%
Caruaru/PE	1	1,19%
Conde/PB	1	1,19%
Crato/CE	1	1,19%
Estância/SE	1	1,19%
Fortaleza/CE	2	2,38%
Gotemburgo/Suécia	1	1,19%
Itabuna/BA	1	1,19%
Itacoatiara/AM	1	1,19%
João Pessoa/PB	35	41,67%
Joinville/SC	1	1,19%
Juazeiro do Norte/CE	2	2,38%
Lagarto/SE	1	1,19%
Mossoró/RN	1	1,19%
Patos/PB	3	3,57%
Porto, Portugal	1	1,19%
Pau dos ferros - RN	1	1,19%
Recife/PE	3	3,57%
Rio Tinto/PB	1	1,19%
Salvador/BA	3	3,57%
São Luís/MA	1	1,19%
Sapé/PB	1	1,19%
Serra Talhada/PE	1	1,19%
Total	84	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

Questionamos os egressos sobre as contribuições que os cursos trouxeram para suas carreiras profissionais. Eles poderiam responder em mais de uma alternativa. Organizamos as respostas pela quantidade em que foram respondidas. Foi possível identificar que apenas 3,2% dos egressos não identificaram algum tipo de contribuição do PPGAU para sua carreira profissional; 96,8%, por sua vez, registraram variadas contribuições, dentre elas o maior destaque quanto a oportunidade de qualificação, representando 87,4% das respostas, seguida de

aumento salarial (44,2%), mais segurança para processos seletivos (36,8%), mais eficiência (27,4%), promoção profissional (25,3%), melhor *networking* (16,8%). Há também um quantitativo de 4,2% que registram outras contribuições, como melhor compreensão e análise de textos e atividades de pesquisa que ajudaram a desenvolver um olhar urbano e projetual voltado para as necessidades da coletividade.

Em pesquisa parecida com a nossa realizada por Oliveira e Tenório (2020), na qual foram analisados os motivos e impactos da pós-graduação em Administração em relação a carreira e a empregabilidade de egressos, os percentuais encontrados se assemelham aos identificados na nossa pesquisa, ou seja, 78% dos egressos se sentiram mais qualificados, 33% se sentiram mais seguros para participarem de processos seletivos e 26% declararam estarem mais eficientes e ter aumento salarial.

Identificamos que o PPGAU tem conseguido atender os objetivos que se propôs, oferecendo formação de qualidade aos profissionais, pesquisadores e docentes, capacitando-os para o ensino, a pesquisa e a prática do ofício na área de Arquitetura e Urbanismo. Tal conclusão se ancora nas respostas dos 87,4% dos egressos que afirmaram estarem mais qualificados para a carreira profissional.

Sobre as contribuições financeiras após diplomados, assim como identificado por Espartel (2009), encontramos um percentual relativamente favorável ao aumento salarial observado pelos egressos, pois a metade deles observaram melhorias nas suas remunerações em virtude da conclusão dos seus cursos, destacando nesse volume aqueles ligados à administração pública.

A respeito das demais contribuições, tais como mais segurança para processos seletivos, mais eficiência, promoção profissional, melhor *networking* e as outras contribuições, que obtiveram um baixo índice de marcações, apesar de não ser de total controle por parte do programa, merece atenção do PPGAU no sentido de adequar o seu processo formativo, pois se insere dentre os objetivos de oferecer formação para os profissionais arquitetos.

Este capítulo apresentou os resultados e discussões a partir das análises dos dados coletados por pesquisas documentais e respostas dos egressos, que são impactados diretamente pelo ensino oferecido pelo PPGAU. A participação dos egressos pode melhorar a compreensão sobre as questões ligadas à política de formação que o PPGAU está desenvolvendo para seus discentes, visto que são capazes de compreender melhor as contribuições após a finalização do curso. Foi

possível coletar dados sobre o anuário estatístico do programa, acerca do perfil dos egressos, bem como em relação aos aspectos acadêmicos e profissionais.

Diante das constatações apresentadas neste capítulo, concluímos que o PPGAU tem conseguido contribuir significativamente para as carreiras acadêmicas e profissionais dos egressos, capacitando e habilitando recursos humanos para o exercício da arquitetura em vários campos de atuação, especialmente para a pesquisa científica e prática da docência no ensino superior, alinhadas aos objetivos da pós-graduação.

Outro aspecto constatado é que os egressos têm gerado impacto social no campo municipal e regional, contribuindo principalmente com o progresso arquitetônico na cidade de João Pessoa e no Estado da Paraíba por meio das suas atuações profissionais, e com a produção de trabalhos de dissertações e teses, e produtos gerados nas pesquisas. Ademais, ficou constatado que a internacionalização está presente no PPGAU, com egressos atuando fora do Brasil, que podem colaborar para a visibilidade e reconhecimento dos programas de pós-graduação.

Por fim, apesar de alguns egressos não seguirem produzindo academicamente ou atuando diretamente com o ofício da arquitetura, a grande maioria tem conseguido dar continuidade às pesquisas científicas, aos estudos, produzindo conhecimento, o que contribui com o desenvolvimento acadêmico e profissional mesmo que alguns tenham interrompido relação com programas de pós-graduação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve origem a partir dos questionamentos referentes às contribuições que o PPGAU oferece a seus egressos, com o interesse em conhecer aspectos acadêmicos e profissionais dos ex-alunos, sobretudo o que eles estão fazendo após a conclusão dos cursos. Diante disso, o objetivo principal do trabalho foi evidenciar as contribuições que o Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB proporcionou aos egressos para sua inserção no mercado de trabalho profissional e na carreira acadêmica.

Visando responder à questão norteadora, a metodologia consistiu na análise documental e questionário aplicado aos egressos. Dessa maneira, conseguimos coletar os dados e analisá-los, obtendo os resultados apresentados no último capítulo da dissertação.

Também foi possível compreender melhor a relação da universidade com a sociedade e a avaliação da pós-graduação no Brasil, durante o processo de elaboração do referencial teórico. Entendemos a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no processo de formação da pós-graduação brasileira, suas principais características e os fatores que levaram ao desenvolvimento do órgão no processo de avaliação do PPG

Como resultado da pesquisa, constatamos que em relação aos egressos do PPGAU:

- 67,71% são do sexo feminino, que representa o fortalecimento da mulher no ensino superior, especialmente no curso de Arquitetura e Urbanismo;
- 54,69% se autodeclararam brancos, demonstrando ainda uma ocupação majoritária da população branca entre os que possuem maior qualificação;
- 39%, a porcentagem que mais se apresentou, possuem idades entre 31 e 35 anos, indicando um perfil de estudantes que ingressa um pouco mais tarde na pós-graduação;
- o PPGAU possui egressos que são naturais de 4 regiões brasileiras, com predominância da região Nordeste, tendo a maior parcela de participantes sendo do Estado da Paraíba. Porém, nem todos esses

- egressos voltam para suas cidades natal, visto que o Estado consegue absorver grande parcela deles no mercado de trabalho local e regional;
- a grande maioria dos egressos do mestrado e do doutorado são formados em Arquitetura e Urbanismo na própria UFPB, indicando uma tendência deles em se manterem na área da arquitetura e urbanismo na pós-graduação, indicando uma baixa mobilidade e interdisciplinaridade, porém excelente taxa de retorno da graduação para a pós-graduação;
 - os egressos conseguiram em pouco tempo ingressar no mestrado ou doutorado do PPGAU em relação aos seus cursos anteriores, indicando busca rápida por qualificação. No entanto, apenas 38% dos mestres deram continuidade aos estudos visando o doutorado;
 - foi identificado que de todos os vínculos empregatícios, 50,5% são ligados à docência no ensino superior, que reflete na formação de recursos humanos qualificados para atuar nesse setor e desenvolver a pós-graduação no país;
 - 41% dos egressos possuem vínculos empregatícios no setor público, apesar do setor privado possuir majoritariamente os vínculos empregatícios no país, passando atuar logo após a finalização dos cursos;
 - Em relação às questões salariais, identificamos que 27% recebem salários acima de R\$ 8.500,00, e que a progressão salarial foi a segunda maior percepção sobre a contribuição do curso para carreira profissional, mostrando que o investimento em educação é fundamental para melhoria de renda;
 - 87,4% dos egressos identificaram que o PPGAU contribuiu para a melhoria na qualificação, pois eles afirmaram estarem mais qualificados para a carreira profissional.

A partir dos resultados da nossa pesquisa, elaboramos um relatório diagnóstico sobre a condição profissional e/ou acadêmica dos egressos visando contribuir para o aperfeiçoamento do PPGAU. Esse documento contém os dados e resultados que serão compartilhados com a coordenação e demais membros do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB que se interessar

pela temática, assim como com o Centro de Tecnologia, que está iniciando uma pesquisa com egressos da pós-graduação, e com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

Consideramos que nosso objetivo na pesquisa foi alcançado. Concluimos que a formação ofertada pelo PPGAU contribui de maneira significativa para a melhoria de vida dos egressos do mestrado e doutorado, possibilitando a eles o prosseguimento na vida profissional e acadêmica.

Finalizamos nosso trabalho, com a perspectiva de que ele pode ter continuidade, visto que continuamente há egressos do PPGAU que atuarão no mercado de trabalho, assim é possível que outros trabalhos na mesma direção apresentem outras contribuições. Diante disso, sugere-se elaborar uma metodologia de acompanhamento dos egressos do PPGAU como instrumento de coleta de dados e aproximação desse pessoal com o programa, que apesar de ter conseguido boa taxa de resposta neste trabalho, foi necessário muito empenho para convencê-los de responderem ao questionário. Outra sugestão é a possibilidade de replicação da problemática apresentada neste trabalho servir para outros programas de pós-graduação ligados à área da Arquitetura, Urbanismo e Design, pois são poucas as pesquisas sobre esses cursos. Uma terceira sugestão é sobre a elaboração de estudo no sentido de compreender o motivo pelo qual os discentes do PPGAU demoram para concluir o curso, pois foi identificado que apenas 5 egressos do mestrado e 4 egressos do doutorado conseguiram apresentar o trabalho no prazo regulamentar.

Por fim, esperamos que esse estudo possa contribuir com informações que justificaram o seu desenvolvimento: mostrar o perfil dos egressos do PPGAU, a fim de estimular novos candidatos para o programa; suprir a carência de informações que existe no PPGAU sobre os egressos; colaborar com o desenvolvimento do planejamento estratégico do programa e auxiliá-lo na avaliação institucional e no âmbito da avaliação da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: **Nova Fronteira**, v. 1, p. 275-304, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/9posgrado.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.
- BENTO, Tainá Flor. **A avaliação CAPES como instrumento indutor de qualidade para a pós-graduação brasileira: limites e desafios**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado e Doutorado em Direito, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/14521>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 dez. 2022.
- 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. Brasília, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 09 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, pág. nº 27833, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08 dez. 2022.
- 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, página 10369, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei 4.024** de 22 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, 22 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 09 jan. 2023.
- BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M.R. O trabalho da mulher brasileira nos primeiros anos da década de noventa. In: **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, 10, 1996, Caxambu. Anais... Belo Horizonte: ABEP, v. 1, 1996. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/722/700>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada: por que e como reformar? In: APPEL, Edições. **A universidade na encruzilhada: Seminário Universidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2003, p. 23-66. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11531192-A-universidade-na-encruzilhada-seminario-universidade-por-que-e-como-reformar.html>. Acesso em: 08 dez. 2022.

Buron, R. M. O papel da universidade na formação do perfil profissional. In: **Jornada de Pesquisa**. Ciências Sociais Aplicadas, 21, 2016, Ijuí, RS. Anais (on-line) Unijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; 2016. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7307/6073>. Acesso em 06 mar. 2023.

CABRAL, T. L. O. **A gestão do relacionamento com egressos: uma proposta de diretrizes para o Programa de Pós-Graduação em Administração da UFSC**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176735>. Acesso em 17 jun. 2023.

CASTRO, A. F. L. *et al.* A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: da colonização aos dias atuais. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 24, n. 2, p. 177-190, 2015. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/2503>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAPES. **Relatório da comissão internacional de avaliação sobre os processos de avaliação dos programas de pós-graduação da Capes**. Infocapes: boletim informativo, v.5, n.2, p.21-26, 1997. Disponível em: < <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1997INFOCAPESn21997.pdf> >. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAPES. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC-FGV**. Rio de Janeiro: FGV; Brasília: CAPES. 2002. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001600.pdf>. Acesso em 16 jan. 2023.

CAPES. **Regulamento para a Avaliação Trienal 2010**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-trienal-2010/07022022_REGULAMENTOPARAAVALIAO09jul10.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://io.furg.br/images/documents/encontro-grupos-de-pesquisa/pnpg-volume-i.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CAPES. **REGULAMENTO PARA A AVALIAÇÃO TRIENAL 2013 (2010-2012)**. 2013a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-trienal-2013/02022022_REGULAMENTOTRIENAL2013.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. **Relatório da Avaliação Trienal 2013 da Área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo (ACT)**. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/AdministracaoCinciasContbeiseTurismo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. **REGULAMENTO PARA A AVALIAÇÃO QUADRIENAL 2017 (2013-2016). PROGRAMAS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS**, 2017a. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=240#anchor>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CAPES. **RELATÓRIO FINAL 2016 DA COMISSÃO ESPECIAL DE ACOMPANHAMENTO DO PNPG-2011-2020**. 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAPES. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CAPES. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**, 2019. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CAPES. **Relatório do Grupo de Trabalho, 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CAPES. **Sobre Avaliação**. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CAPES. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2021 - Arquitetura, Urbanismo e Design (AUD – área 29)**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_RELATORIO_AVALIACAO_QUADRIENAL_comnotaAUD.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

CAPES. CAPES 60 ANOS. Brasília: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CAU/BR. **VISÃO COMPLETA SOBRE A PRESENÇA DA MULHER NA ARQUITETURA E URBANISMO**. 2019. Disponível em: <https://caubr.gov.br/inedito-visao-completa-sobre-a-presenca-da-mulher-na-arquitetura-e-urbanismo/>. Acesso em: 26 maio 2023.

CAU/BR. **Censo dos Arquitetos, Arquitetas e Urbanistas**. 2020. Disponível em: <https://caubr.gov.br/censo2020/>. Acesso em: 26 maio 2023.

CHAGAS, V. F. **TRANSFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA COMO MECANISMO DE DIFUSÃO TECNOLÓGICA: uma análise da economia brasileira a partir da abertura econômica da década de 1990**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Economia e Desenvolvimento., Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/Rs, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26457/DIS_PPGED_2022_CHAGAS_VALDINEI.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 jul. 2023.

CGEE. **Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: 2010. Disponível em: https://www.cgee.org.br/estudoscgee/-/asset_publisher/LqcvUkzrz5FI/document/id/849684?inheritRedirect=false. Acesso em 28 fev. 2023.

CGEE. **Mestres 2012: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: 2012. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti-old/mestres-2012>. Acesso em 28 fev. 2023.

COELHO, M. S. C. O. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, agosto 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10855/8056>. Acesso em 17 fev. 2023.

COELHO, M. S. C. Opinião: Egresso e Universidade. **Beira do Rio – Jornal da Universidade Federal do Pará**, ano 24, n. 72, maio 2009. Disponível em: <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2009/3-edicao72/27-egresso-e-universidade>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

COELHO, M. C. de R.; DA SILVA, J. P. Acompanhamento de egressos como instrumento de gestão. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), [S. l.], v. 16, n. 2, p. 470–478, 2017. DOI: 10.15448/1677-9509.2017.2.29514. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/29514>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CONSEPE - CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução 47** de 14 de julho de 2016.

CUNHA, I. C. K. O. *et al.* Construindo instrumentos de avaliação para os cursos de pós-graduação lato sensu da Unifesp: relato de experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 38, p. 29–40, 2007. DOI: 10.18222/eae183820072083. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2083>. Acesso em: 11 mar. 2023

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2010, vol.15, n. 43, p.162-165. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GYzyWgBCVTqHftJZffnrRKP/?lang=pt#>. Acesso em 19 jan. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Responsabilidade social da Universidade em questão. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2018, v. 23, n. 3, pp. 586-589. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300001>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta avaliação de cursos: o caso de uma instituição ensino superior catarinense. **Revista Alcance – Eletrônica**, v. 16, nº 01, p. 102 – 114, jan/abr. 2009.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista Paraná**, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FERREIRA, S. R.; MORRAYE, M. A. Perfil dos mestres de um programa de pós-graduação em Promoção de Saúde: características e percepções sobre o curso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 10, n. 22, 2014. DOI: 10.21713/2358-2332. 2013. v10.464. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/464>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FURTADO, R. M. **PERFIL DE EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER (PPGIEL) DA UFMG: um estudo da trajetória profissional e do mercado de trabalho**. 239 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39120/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20-%20Renan%20Monticeli%20%28VERSAO%20FINAL%29.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GIANNINI, M. J. S. M. **A avaliação e o impacto social da pós-graduação**. In: XXXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 32, 2016, Manaus. Anais [...]. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/111000030-Gt-10-a-avaliacao-e-oimpacto-social-da-pos-graduacao.html>. Acesso em: 08 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. C. P. O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE. XIV **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131807/2014-175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 14 dez. 2022.

LACERDA, G. N. C. **Qualificação profissional dos servidores técnico-administrativos na Universidade de Brasília: contribuições dos mestrados profissionais à gestão pública**. 2019. 89 f., il. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão Pública. Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39450>. Acesso em: 08 ago. 2022.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271–284, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F8MbrypqGsJxTzs6msYFp9m/?lang=pt#>. Acesso em 16 jun. 2023.

Lima, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, 1980, 10(1), pp. 217-272. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7030/1/PPE_v10_n1_Mercado.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

LINHARES, R. B. **ANÁLISE DA OCUPAÇÃO DOS EGRESSOS DA UFPB NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO ENTRE 2014 E 2019 E DE SEUS DESAFIOS NO MERCADO DE TRABALHO**. João Pessoa: Estágio Supervisionado I, 2020. 22 p. Disponível em: <http://ct.ufpb.br/ccau/contents/documentos/estagio-supervisionado-i/acervo-virtual-estagio-supervisionado-i-2019.2/rodrigo-barboza-linhares-analise-da-ocupacao-dos-egressos-da-ufpb-no-curso-de-arquitetura-e-urbanismo-entre-2014-e-2019-e-de-seus-desafios-no-mercado-de-trabalho.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, n. 37, p. 73-84, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

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**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1983465910385. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/10385>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 375 p.

MARIANO, A. L. S.; PEREIRA, T. B. A CAPES E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: A RECONFIGURAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO A PARTIR DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO. **Indagações em Educação**, v. 2, n. 1, p. 39-56, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/indagacoesemeducao/article/view/1779>. Acesso em 20 dez. 2022.

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, vol. 6, núm. 13, 2018, pp. 9-26. Sociedade Brasileira de Sociologia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595765441002>. Acesso em 21 dez. 2022.

MARQUES, K. C. A plataforma Lattes e a organização da informação. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 11, n. 2, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/alini/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/bf88e06b-2bb9-40c0-987a-c8df259fc050/791-4625-2-PB.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MELO FILHO, E. T. **Os egressos do PPGCI/UFPB: representações, perfil e trajetórias profissionais**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Informação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3964?locale=pt_BR. Acesso em: 29 maio 2023.

MENDES, R. F.; VENSCELAU, Érika O. de O.; AIRES, A. S.; JÚNIOR, R. R. P. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 7, n. 12, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332. 2010. v7.182. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/182>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MICHELAN, L. S. *et al.* Gestão de Egressos em Instituições de Ensino Superior: possibilidades e potencialidades. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL**, 9. Florianópolis. Anais [...], 2009. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MOASSAB, A. Os desafios de introduzir as categorias gênero e raça no ensino de arquitetura e urbanismo. **Revista Epistemologias do Sul**. 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2478>. Acesso em: 07 jun. 2023.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 17, n. 1, p. 255–288, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7YYYYZB4CycxGJRkG3p34tMK/#>. Acesso: 20 jul. 2023.

MORITZ, G. de O.; MORIT, M. O.; MELO, P. A. de. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: **XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL**, 2011, Florianópolis. Artigo. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26136>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MOURA, L. M.; GOMES, S. dos S. Percepções de Egressos de um Programa de Pós-Graduação em Educação: algumas reflexões / Perceptions of Graduates of a Graduate Program in Education: some reflections. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 9228–9244, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n2-054. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/43700>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE**, p. 26-39, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em 21 jan. 2023.

NOVAES, C. V.; FONSECA, J. S. A Universidade Brasileira e sua função social no percurso constitucional. **Conedu**, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5314_25082020163143.pdf. Acesso em 08 dez. 2022.

NUNES, A. L. P. F.; SILVA, M. B. C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/60/89>. Acesso em 17 dez. 2022.

OLIVEIRA, L. B.; TENÓRIO, J. M. M. A percepção de egressos da pós-graduação em administração sobre o curso e seu impacto sobre a carreira e a empregabilidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 75-97, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/70341>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEN, A. C.; BARBOSA, M. L. O.; MAGGIE, Y.; NEVES, C. E. B.; VILLAS-BÔAS, G. Mestres e Doutores em Física. In: VELLOSO, J. (Org). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: Capes, p. 283-304, 2002. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-4462/a-pos-graduacao-no-brasil--formacao-e-trabalho-de-mestres-e-doutores-no-pais-volume-i>. Acesso em: 26 jun. 2023.

PEREIRA, T. A; CUNHA, C. A inserção profissional de mestres e doutores. In: Ferreira, V. A. (org) **Políticas e avaliação da Pós-Graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização**. Universidade Católica de Brasília, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Brasília-DF, 2018. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2018/09/livro-polc3adticas-e-avaliac3a7c3a3o-da-pc3b3s-graduac3a7c3a3o-web.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2023.

PETROIANU, A. Publicação do trabalho científico. **Ciência e cultura**, v. 37, p. 410-3, 1985.

PINHEIRO, Bianka Gonçalves; SOUZA, Isadora Rolim de. **ARQUITETURA E O(S) FEMINISMO(S): UMA FERRAMENTA PROJETUAL**. Relatório de Estágio Supervisionado I apresentado ao curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPB. 2020. Disponível em: http://ct.ufpb.br/ccau/contents/documentos/estagio-supervisionado-i/acervo-virtual-estagio-supervisionado-i-2019.2/bianka-goncalves-pinheiro-e-isadora-rolim-de-souza-arquitetura-e-o-s-feminismo-s-_uma-ferramenta-projetual.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

PINHO, M. J. UNIVERSIDADE E CRISE INSTITUCIONAL: perspectivas de uma formação humana. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 274–315, 2017. DOI:

10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p274. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4247>.
Acesso em: 17 fev. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, T. P. **O bom filho a casa sempre torna:** análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação. Dissertação de mestrado, Escola de Ciência da Informação, UFMG, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9PRKWC>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ROLIM, C. F. C.; SERRA, M. A. Universidade e Desenvolvimento: ser da região x estar na região. **7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos**, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/2383>. Acesso em 14 dez. 2022.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gêneros no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline. **O progresso das mulheres no Brasil (2003-2010)**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ref/a/PRcJxQzSFvnScngFpmcgKGR/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 07 jun. 2023.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 151–197, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/8PDJVFHtKv6YHrZS49WVQkJ/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 06 jun. 2023.

SALVATO, M. A.; FERREIRA, P. C. G.; DUARTE, A. J. M. O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda. **Estudos Econômicos** (São Paulo), v. 40, n. 4, p. 753–791, out. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ee/a/LKVPvzm7PdJcbqF7PxY5dsq/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SANTOS, A. A. **Egressos da pós-graduação em Música da UFPB: reflexos da formação para atuação profissional**. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ppgaes, Ufpb, João Pessoa, 2022. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26061>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SILVA, T.C. **Razões para a transição graduação/pós-graduação: um estudo com mestrandos de diferentes áreas**. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167858/340500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, C. F. da.; OLIVEIRA, F. M.; MAGALHÃES, L. S.; NOBRE, G. M.; A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais.

Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 11, p. e495111134097, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34097>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49–88, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>. Acesso em: 21 dez. 2022

SIMON, L. W.; PACHECO, A. S. V. Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.3, n. 2, p.94-113, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2023/1354>. Acesso em: 05 mar, 2023.

SOUZA, A. C.; DUARTE, A. L. C.; SEIFFERT, O. M. L. B. AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL - CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 303–322, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19480>. Acesso em: 11 jan. 2023.

TEIXEIRA, F. L. C.; OLIVEIRA, F. R. S. A importância da pesquisa de egressos na avaliação e aperfeiçoamento de programas de pós-graduação: algumas reflexões a partir da experiência do NPGA. **Organizações & Sociedade**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25756>. Acesso em: 14 fev. 2023.

TEIXEIRA, G. C. S.; MACCARI, E. A.; RUAS, R. L. Proposição de um plano de ações estratégicas para Associações de Alunos Egressos baseado em benchmarking Internacional e no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n. 40, p. 208-220, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2014v16n40p208/pdf_44. Acesso em: 11 jan. 2023.

TREVISOL, J.; BALSANELLO, G. Uma década de Pós-Graduação. Fronteiras: **Revista Catarinense de História**, n. 41, p. 213-239, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/13208>. Acesso em: 14 jul. 2023.

TRZESNIAK, P. Qualidade e produtividade nos programas de pós-graduação: a disciplina Seminário de Dissertação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332. 2004.v1.25. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/25>. Acesso em: 21 jun. 2023.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 171, p. 86–108, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145911>. Acesso em: 07 jun. 2023.

VELLOSO, J. MESTRES E DOUTORES NO PAÍS: DESTINOS PROFISSIONAIS E POLÍTICAS DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/fYVSkbMdbhqDTGblH5P8YBq/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 02 mar. 2023.

APÊNDICE A – PARECER APROVADO NO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A contribuição do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Paraíba na carreira dos egressos

Pesquisador: Alinildo F. Pontes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63692122.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.723.020

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – PPGAES, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno Alinildo Ferreira de Pontes, sob orientação do Prof. Dr. Paulo César Géglio.

INTRODUÇÃO

Por muitas vezes, nos trâmites finais dos estudantes que se encaminham para finalização do seu processo formativo, com a defesa da dissertação de mestrado ou tese de doutorado, somos surpreendidos com alguns requerimentos de antecipação das mesmas, com pedidos de urgência na emissão de diplomas ou certidões de conclusão de curso. Isso ocorre por diversos motivos, muitos deles relacionados a vínculos empregatícios ou aprovações em processos seletivos para doutorado, no caso de mestrandos. Essas rotinas administrativas fizeram com que despertasse o interesse em conhecer o destino dos egressos, sobretudo no que se refere ao caráter profissional, ou seja, para onde vão os egressos, o que estão fazendo atualmente, como o programa influenciou seu percurso futuro.

Quando pensamos sobre como estão atuando os egressos dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PPGAU), visualizamos um leque de possibilidades

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.723.020

que eles podem ter em função da formação que realizaram. Depois de formados, eles têm plenas condições de atuar como docentes, pesquisadores e na prática do ofício da arquitetura e do urbanismo. Mas não só isso, a formação oferecida pelo programa permite que eles trabalhem nos mais variados locais, contribuindo de diversas formas para sociedade.

De acordo com Giannini, (2016, p. 35), os impactos de uma pós-graduação podem gerar diversos fatores tais como “[...] alterações, mudanças, transformações que beneficiem a sociedade [...] podem ser visíveis pela performance de seus egressos; atuação dos seus docentes; e por inserção de seus produtos”. Essa afirmação corrobora a visão de que os PPG têm grande contribuição social e impactam positivamente nas vidas das pessoas. Nesse sentido, consideramos que seja de fundamental importância o acompanhamento dos seus egressos a fim de saber como essas contribuições vem se efetivando.

Avaliar os egressos dos programas de graduação e de pós-graduação é um tema bastante contemporâneo dada sua importância para o meio educacional. Muitos autores afirmam que esse procedimento avaliativo pode revelar a eficácia do processo formativo oferecido pelo programa. Assim, é preciso que os programas de pós-graduação estejam preparados para oferecer um ensino de qualidade direcionado tanto para o mercado de trabalho, como para a produção científica. De acordo com Espartel (2009, p. 104), são os egressos que realizam a melhor avaliação sobre o curso, por dois motivos: “ (1) têm uma maior maturidade e conseguem ter uma visão mais ampla, quando o processo já está encerrado; e (2) são capazes de verificar, de forma pragmática, a contribuição que o curso trouxe a sua atuação profissional”.

Vale observar que a avaliação dos egressos não é apenas um processo de melhoria qualitativa ou quantitativa interna do programa ou alguma prestação de contas. Essa avaliação consta como processo avaliativo que corre em duas frentes: de caráter interno, ou autoavaliação, geralmente desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) das instituições de ensino superior (IES); ou de caráter externo, como parte da avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes e faz parte dos itens importantes que precisam ser preenchidos na Plataforma Sucupira, site que permite a inserção de dados que serão avaliados.

Sabemos que a decisão em se matricular no curso de mestrado ou doutorado implica grandes investimentos financeiros sociais e familiares, além dos desafios acadêmicos de uma pesquisa. Apesar do desejo em ingressar e concluir esses cursos, é comum que os candidatos fiquem em dúvida sobre a real contribuição do programa ou dos cursos para sua vida profissional. Por isso, consideramos importante fazermos um estudo sobre a condição dos

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.723.020

egressos do PPGAU. Assim, consideramos poder oferecer uma contribuição para o programa quanto a esse aspecto que se apresenta atualmente importante no âmbito da avaliação realizada pela Capes.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem do problema, será utilizada uma análise qualitativa, pois pretendo examinar detalhadamente as vivências pessoais com a finalidade de compreender suas experiências. No que se refere a natureza da pesquisa, podemos definir como aplicada, pois objetiva pôr em prática os resultados encontrados.

No que se refere aos objetivos desta pesquisa, pode ser apontada como descritiva, pois estudará informações relativas aos egressos com o objetivo de descrever as principais contribuições desse programa com seus ex-alunos, sem a interferência do pesquisador, para obter uma visão sobre o público do programa (GIL, 2002).

Para alcançar os objetivos da pesquisa realizaremos um estudo de caso no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, uma coleta de dados a partir da aplicação de questionário online. Além disso, também utilizaremos duas outras fontes para complementar nossas análises, por meio de pesquisa documental. Essas fontes são o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFPB, onde constam os dados pessoais e acadêmicos dos egressos e que serão solicitados ao coordenador do PPGAU, e Plataforma Lattes, onde podemos consultar dados como formação acadêmica, atuação profissional, produções, participação em eventos, orientações e etc.

No que se refere à coleta de dados, ela apresentará dois perfis de acordo com as análises que pretendemos fazer:

Dados sobre os egressos do programa que serão coletados de maneira geral, para se criar um anuário estatístico;

Dados sobre os egressos dos cursos de mestrado e de doutorado, que serão identificados individualmente, separados por curso.

Vale ressaltar que é necessário cadastrar os nomes dos egressos para que seja possível identificar os questionários online respondidos e posteriormente realizar pesquisa documental, pois é preciso consultar os históricos e os currículos Lattes para ter acesso às informações. No entanto, eles não terão as suas identidades reveladas na pesquisa. Inclusive, declarou, no momento da solicitação de anuência e autorização para uso de dados do PPGAU, que as informações acessadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, que manterá sigilos e garantirá a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.723.020

comunidades, sob as penas previstas por lei.

O questionário a ser enviado será composto de informações sobre a pesquisa, e só será aplicado após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Sociais da UFPB.

Sobre a construção do questionário online, será utilizada a plataforma do Google Forms. Essa plataforma permite compartilhar o questionário por meio de link, quando acessado, direcionando os participantes às perguntas. Porém, antes do questionário ser disponibilizado aos egressos, a versão preliminar passará por testes com três egressos de

cada curso para que contribuam identificando possíveis ajustes.

Atualmente, de acordo com o SIGAA, o programa possuiu 129 egressos no total, sendo 117 egressos no curso de mestrado e 12 no curso de doutorado. Segundo a coordenação, todos maiores de 18 anos. Vale salientar que o curso de mestrado teve a primeira turma iniciada no ano de 2008, já o curso de doutorado iniciou no ano de 2014. Logo, a amostra será composta por esse universo de pesquisa, sendo excluídos os que não responderem o questionário.

Os contatos dos egressos serão solicitados ao PPGAU. Posteriormente, enviaremos o questionário online pelo WhatsApp e/ou Instagram dos egressos. Essas plataformas foram escolhidas pela alta frequência de utilização, diferente do e-mail. Estimamos um prazo de 30 dias para que os egressos respondessem os questionários. Posteriormente faremos a coleta de informações dos egressos por meio do SIGAA e Plataforma Lattes, consultando dados dos participantes que responderam ao questionário. Essa sequência de coleta de dados foi pensada para se adequar ao critério de exclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar qual a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB para os egressos em termos profissionais, pessoais e sociais.

Objetivos Secundários:

Discutir sobre a avaliação de egressos na educação superior, com foco nos Programas de Pós-Graduação e suas legislações;

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.723.020

Coletar dados dos egressos do PPGAU para construir uma base de dados;

Elaborar um relatório diagnóstico a partir das análises realizadas através dessa investigação científica sobre os egressos como sendo o produto da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

No item II.4 - Benefícios da pesquisa - proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa.

Riscos:

Os riscos relacionados a sua participação são considerados baixos. Podemos citar a possibilidade de constrangimento, vergonha, cansaço e desconforto ao responder o questionário. Para evitar os riscos citados, assegura-se a confidencialidade e a privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, além de um questionário com poucas perguntas.

Benefícios:

Os benefícios com a sua participação serão indiretos, oferecendo possibilidade de gerar conhecimento, conhecendo qual a contribuição do PPGAU para os egressos em termos profissionais, pessoais e sociais, como também um benefício social, que pode motivar candidatos à realização dos cursos Stricto Sensu do PPGAU.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar qual a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB para os egressos em termos profissionais, pessoais e sociais.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.723.020

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), O PESQUISADOR RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA O PESQUISADOR RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022219.pdf	24/09/2022 19:03:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_ALinildo_CEP_CS.pdf	24/09/2022 16:00:04	Alinildo F. Pontes	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.723.020

Outros	Certidao_de_aprovacao_do_projeto_de_pesquisa.pdf	24/09/2022 15:45:02	Alinildo F. Pontes	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao_da_Pesquisa.pdf	24/09/2022 15:43:57	Alinildo F. Pontes	Aceito
Orçamento	Orcamento_Financeiro.pdf	24/09/2022 15:43:10	Alinildo F. Pontes	Aceito
Outros	Questionario_que_sera_aplicado_aos_Egressos_do_PPGAU_Formularios_Google.pdf	24/09/2022 15:42:40	Alinildo F. Pontes	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_uso_dos_dados_do_PPGAU.pdf	24/09/2022 15:40:39	Alinildo F. Pontes	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_do_PPGAU.pdf	24/09/2022 15:38:14	Alinildo F. Pontes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Alinildo_CEP_CCS.pdf	24/09/2022 15:36:25	Alinildo F. Pontes	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	24/09/2022 15:36:00	Alinildo F. Pontes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Outubro de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS

14/09/2022 19:17

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANIS...

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Público Alvo: Questionário direcionado aos egressos do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB.

Título: A contribuição do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Paraíba na carreira dos egressos

Pesquisador: Alinildo Ferreira de Pontes

Prezado egresso,

O objetivo dessa pesquisa é analisar qual contribuição do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPB para os egressos em termos profissionais, pessoais e sociais. Para isso, solicitamos a sua valiosa colaboração no sentido de fornecer as informações que seguem de forma totalmente voluntária. O seu nome, assim como os seus dados serão resguardados e serão utilizados para fim de organização das respostas.

O tempo previsto para responder o questionário é de 3 minutos

Desde já agradecemos a sua atenção.

***Obrigatório**

1. Você aceita participar da Pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 2*
- Não

A sua contribuição será muito importante, vamos continuar.

Agora você irá responder ao nosso questionário.

14/09/2022 19:17

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANIS...

2. Nome Completo

3. E-mail (iremos enviar uma cópia do TCLE para os participantes) *

4. Possui algum vínculo com o PPGAU? (vínculo de pesquisador, desenvolve atividades nos laboratórios ligados ao PPGAU, participa de projetos de pesquisa, extensão, entre outros). *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Possui algum vínculo com a UFPB? (vínculo de pesquisador, desenvolve atividades nos laboratórios ligados a UFPB, participa de projetos de pesquisa, extensão, entre outros). *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Qual vínculo empregatício atual? *

Marque todas que se aplicam.

Docente de IES pública

Docente de IES privada

Arquiteto de órgão ou empresa pública

Autônomo

Outro

Não possuo vínculo empregatício

14/09/2022 19:17

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANIS...

7. Caso tenha marcado "outro" na pergunta anterior, descrever o cargo.

8. Caso possua vínculo empregatício, qual a cidade (estado) que trabalha?

9. Qual cidade (estado) que reside? *

10. Qual sua faixa salarial? *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1 salário mínimo
- 1.212,00 a 2.500,00
- 2.500,00 a 4.000,00
- 4.000,00 a 5.500,00
- 5.500,00 a 7.000,00
- 7.000,00 a 8.500,00
- Acima de 8.500,00

11. Quanto tempo em meses conseguiu o primeiro emprego após formado? *

Autônomo entra na contagem.

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 6 meses
- 07 a 12 meses
- 13 - 18 meses
- 19 - 24 meses
- 25 a 30 meses
- 31 a 36 meses
- Acima de 36 meses

14/09/2022 19:17

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANIS...

12. Qual(s) contribuição do curso para sua carreira profissional? *

Marque todas que se aplicam.

- Mais qualificação
- Mais eficiente
- Mais segurança para processos seletivos
- Melhor Networking
- Aumento Salarial
- Promoção Profissional
- Outro
- Ainda não percebi a contribuição no âmbito profissional

13. Caso tenha marcado "outro" na pergunta anterior, descrever a contribuição.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários