



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

QUEZIA ALVES DE SOUZA

**PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA: Percepções de
egressos de um mestrado profissional**

JOÃO PESSOA-PB

2024

QUEZIA ALVES DE SOUZA

PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA: Percepções de egressos de um mestrado profissional

Dissertação apresentada 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 Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Maria da Salete Barboza de Farias

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E729p Souza, Quezia Alves de.
Pós-graduação no Brasil e a formação acadêmica :
percepções de egressos de um mestrado profissional /
Quezia Alves de Souza. - João Pessoa, 2024.
154 f. : il.

Orientação: Maria da Salete Barboza de Farias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação superior - Egressos. 2. Ensino superior
- Avaliação. 3. Mestrado profissional. I. Farias, Maria
da Salete Barboza de. II. Título.

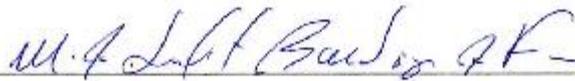
UFPB/BC CDU 378.37.063 (043)

QUEZIA ALVES DE SOUZA

PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO ACADÊMICA: Percepções de egressos de um mestrado profissional

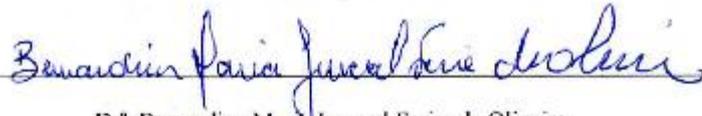
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Maria da Salette Barboza de Farias



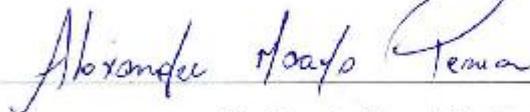
Dr^a. Maria da Salette Barboza de Farias

Presidente/Orientadora



Dr^a. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira

Titular externo CCSA/UFPB



Dr. Alexandre Macedo Pereira

Titular interno PPGAES/UFPB



Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes

Titular interno PPGAES/UFPB

João Pessoa, 12 de Abril de 2024

Dedico o título de Mestre aos meus pais, João (in memoriam) e Berta (in memoriam), sem os quais não conheceria o real significado de Amar e Cuidar. A vocês, todo meu Amor por toda a eternidade!

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado pai, **João Matias de Souza** (*in memoriam*), que deixou um legado de honestidade, ética, humildade e amor. Valores essenciais para mim. Obrigada, Pai!

À minha amada mãe, **Berta Alves de Souza** (*in memoriam*), que esteve comigo durante boa parte do percurso do mestrado, tão disposta a segurar minhas mãos em qualquer caminho no qual eu me disponha a trilhar. Ela estaria muito orgulhosa por ter conseguido concluir o mestrado. Obrigada, Mãe!

À minha Orientadora, prof. Dra. **Maria da Salete Barboza de Farias**, que me orientou durante todo esse trabalho de forma simples, clara e com paciência. Obrigada pela leveza em conduzir este trabalho e por levar em conta minhas escolhas!

À prof. Dra. **Ana Paula Furtado Soares Pontes**, coordenadora do PPGAES, por fazer parte da banca examinadora, pelas valiosas críticas, pelas sugestões, pela competência, colaboração, atenção e disposição que sempre demonstrou toda vez que precisei contatá-la. Obrigada por ser uma coordenadora nota 10!

Ao prof. Dr. **Alexandre Macedo Pereira** por fazer parte da banca examinadora, pela grande contribuição a esta pesquisa, pela generosidade, pelos ensinamentos, pelo apoio, pela paciência, pela escuta, pela motivação, pelo estímulo e, sobretudo, pela bela acolhida. Muito obrigada por tanto!

À Prof. Dra. **Terezinha Domiciano Dantas Martins**, reitora eleita e não empossada da UFPB (2020-2024), por fazer parte da banca examinadora na ocasião da qualificação deste trabalho, pela valiosa contribuição a esta pesquisa, por sempre me fazer perceber sua “Paixão pela Educação Pública” e por me fazer trilhar esse mesmo “Caminho”. Obrigada por toda partilha até aqui!

À Prof. Dra. **Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira**, por, gentilmente, aceitar fazer parte da banca examinadora na ocasião da defesa final deste trabalho e pela valiosa contribuição a esta pesquisa. Obrigada!

Aos **egressos do PPGAES** que contribuíram para a concretização desta pesquisa, sem vocês este estudo não seria possível. Muito obrigada!

A toda **família Alves**, que sempre estive presente me apoiando. Amo todos vocês!

A todos que de alguma forma contribuíram para esta pesquisa. Muito Obrigada!

“(...) todo amanhã se cria no ontem, através de um hoje (...) temos de saber o que fomos para saber o que seremos”.

Paulo Freire

RESUMO

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação, conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como exigência o fornecimento de informações dos egressos dos programas. No âmbito da avaliação, a CAPES considera a situação dos egressos, ou seja, o destino, a atuação e a avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida. Diante disso, este estudo propõe-se a analisar as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) nos aspectos relacionados à formação recebida no programa. Para tanto, a metodologia para a condução do estudo apoia-se em uma abordagem qualitativa, pautada por uma pesquisa bibliográfica e documental. O estudo foi realizado com os egressos do PPGAES e utilizou um questionário como instrumento de coleta de dados. A população do estudo compreende os egressos titulados no programa no período de 2015 a 2021. A análise das questões fechadas foi feita mediante tabulação das frequências das respostas, e as questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2011), de acordo com o tema da questão. O estudo evidenciou que as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação foram: “aquisição de conhecimento”, “aumento salarial”, “atuação profissional”, “promoção funcional”, “participação em eventos e publicações de artigos”, “incremento para a carreira docente e acadêmica”, “habilidade de leitura e escrita”, “habilidade de pesquisar” e “desenvolvimento de senso crítico”. Os egressos perceberam uma considerável melhoria em termos pessoais e, conseqüentemente, nos aspectos profissional e acadêmico. Os egressos, em sua maioria, consideraram “Ótima” e “Boa” a qualidade do PPGAES, indicando uma avaliação positiva das dimensões analisadas. As dimensões mais bem avaliadas foram o “atendimento da secretaria”, “relacionamento com o(a) orientador(a)” e “assiduidade dos professores”. Os quesitos que apresentaram menores percentuais de avaliação foram a “biblioteca”, “equipamentos” e “infraestrutura”. A qualificação do corpo docente e a aplicação prática das pesquisas dos mestrados profissionais foram as potencialidades mais citadas pelos egressos, enquanto que a carga horária das disciplinas e a falta de estímulo para publicação foram consideradas como as dimensões mais frágeis do programa. Assim, concluímos que o PPGAES foi avaliado positivamente, sendo considerado de grande importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico dos egressos. No que diz respeito à identificação de fragilidades, podem ser utilizadas como fonte de conhecimento para promoção de melhorias contínuas do programa.

Palavras-chave: Pós-graduação; avaliação; egressos.

ABSTRACT

The process of evaluating postgraduate programs, carried out by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), requires information from program graduates. As part of the evaluation, CAPES takes into account the situation of the graduates, i.e. the destination, performance and evaluation of the graduates of the program in relation to the training received. In this sense, this study aims to analyze the perceptions of the graduates of the Graduate Program in Public Policy, Management and Evaluation of Higher Education (PPGAES) on aspects related to the training they received in the program. To this end, the methodology for conducting the study is based on a qualitative approach, based on bibliographical and documentary research. The study was conducted with PPGAES graduates and used a questionnaire as a data collection instrument. The study population included graduates of the program between 2015 and 2021. Closed-ended questions were analyzed by tabulating the frequency of responses, and open-ended questions were subjected to Bardin's (2011) content analysis according to the theme of the question. The study showed that the contributions and skills developed during their training were: "knowledge acquisition", "salary increase", "professional performance", "functional advancement", "participation in events and publication of articles", "enhancement of teaching and academic career", "reading and writing skills", "research skills", and "development of critical sense". The graduates perceived a significant improvement in personal aspects and, consequently, in professional and academic aspects. The majority of graduates rated the quality of the PPGAES as "excellent" and "good," indicating a positive evaluation of the dimensions analyzed. The most highly rated dimensions were "secretarial service", "relationship with advisor" and "teacher attendance". The items with the lowest percentages were "library", "equipment", and "infrastructure". The qualification of the teaching staff and the practical application of the professional master's research were the strengths most often mentioned by the graduates, while the workload of the courses and the lack of encouragement to publish were considered the weakest aspects of the program. Thus, we can conclude that the PPGAES was positively evaluated and considered of great importance for the personal, professional and academic development of the graduates. With regard to the identification of weaknesses, these can be used as a source of knowledge to promote continuous improvement of the program.

Keywords: Postgraduate program; evaluation; graduates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da análise de conteúdo	64
Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa.....	66
Figura 3 - Sistematização das Categorias e Indicadores de Análise.....	75
Figura 4 - Sistematização das Contribuições da Formação Recebida para a Vida dos Egressos	88
Figura 5 - Sistematização das Categorias e Indicadores de Análise.....	116
Figura 6 - Qualidade do Corpo Docente do PPGAES.....	118
Figura 7 - Divulgação do Ciclo de Oficinas do PPGAES do dia 06 de Dezembro de 2022..	126
Figura 8 - Divulgação do Ciclo de Oficinas do PPGAES do dia 14 de Dezembro de 2022..	127
Figura 9 - Divulgação do Ciclo de Oficinas do PPGAES do Ano de 2024.....	127
Figura 10 - Fases da Construção do Vídeo de Animação.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das Notas da Avaliação Quadrienal (2017-2020)	38
Tabela 2 - Gênero dos Egressos (2015-2021) do PPGAES	68
Tabela 3 - Raça/cor dos Egressos (2015-2021) do PPGAES	70
Tabela 4 - Nível do Cargo dos Egressos (2015-2021) do PPGAES	72
Tabela 5 - Nota Atribuída para Recomendação do Mestrado do PPGAES para Amigo ou Parente	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa Etária dos Egressos (2015-2021) do PPGAES.....	69
Gráfico 2 - Estado Civil dos Egressos (2015-2021) do PPGAES	71
Gráfico 3 - Faixa Salarial dos Egressos (2015-202) do PPGAES.....	71
Gráfico 4 - Estrutura Curricular e Conteúdo Programático do PPGAES.....	92
Gráfico 5 - Desempenho e Contribuição do Corpo Docente do PPGAES	95
Gráfico 6 - Disponibilidade do Professor para Orientação do Trabalho	96
Gráfico 7 - Avaliação dos Egressos em relação à Qualidade do Curso.....	97
Gráfico 8 - Avaliação do Contribuição da Formação Recebida no PPGAES para a Vida Profissional dos Egressos.....	99
Gráfico 9 - Satisfação Profissional Após Conclusão do Curso	100
Gráfico 10 - Impacto da Conclusão do Mestrado no Trabalho do Egresso do PPGAES	101
Gráfico 11 - Avaliação dos Egressos em Relação aos Equipamentos do PPGAES	103
Gráfico 12 - Avaliação dos Egressos em Relação à Biblioteca do PPGAES	104
Gráfico 13 - Avaliação dos Egressos em Relação à Infraestrutura do PPGAES.....	105
Gráfico 14 - Avaliação dos Egressos em Relação ao Atendimento da Secretaria do PPGAES.....	106
Gráfico 15 - Avaliação dos Egressos em Relação ao Atendimento da Coordenação do PPGAES	107
Gráfico 16 - Avaliação dos Egressos em Relacionamento com os Professores do PPGAES	108
Gráfico 17 - Avaliação dos Egressos em Relação ao Relacionamento com o(a) Orientador(a) do PPGAES.....	109
Gráfico 18 - Avaliação dos Egressos em Relação ao Nível de Exigência do Curso	110
Gráfico 19 - Avaliação dos Egressos em Relação à Organização do Programa.....	111
Gráfico 20 - Avaliação dos Egressos em Relação ao Horário das Disciplinas do PPGAES..	111

Gráfico 21 - Avaliação dos Egressos do Domínio dos Professores em Relação ao Conteúdo Ministrado nas Aulas.....	112
Gráfico 22 - Avaliação dos Egressos em Relação à Assiduidade dos professores do PPGAES.....	113

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Nova Ficha de Avaliação para os Programas de Pós-graduação – CAPES	40
Quadro 2 - Categoria e Indicadores de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011)	65
Quadro 3 - Categorias e Indicadores das Questões Fechadas	66
Quadro 4 - Formação dos Egressos (2015-2021) do PPGAES	73
Quadro 5 - Sistematização das Habilidades Adquiridas a partir da Formação Recebida	89
Quadro 6 - Estrutura Curricular do Curso	93
Quadro 7 - Satisfação dos Egressos em relação à Formação Ofertada pelo PPGAES	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CDP	Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas
CE	Centro de Educação
CEDESP	Centro Desenvolvimento do Servidor Público
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
FAPs	Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
NEPES	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Sociedade
MEC	Ministério da Educação
MPPGAV	Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior
MPF	Ministério Público Federal

PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PICP	Programa de Institucional de Capacitação de Docentes
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PPGOA	Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes
PPGAES	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mineral da Universidade Federal de Ouro Preto
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
STAs	Servidores Técnico-Administrativos
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL – ORIGEM E AVANÇOS	24
2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	24
2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL NO BRASIL	31
2.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL – CAPES	35
3 EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	43
3.1 O QUE ENTENDEMOS POR “EGRESSO”	43
3.2 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	46
3.3 PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PPGAES/UFPB	54
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
4.2 CAMPO DE ESTUDO	59
4.3 UNIVERSO E AMOSTRA	60
4.4 INSTRUMENTO/TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS	60
4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	63
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
5.1 PERFIL DOS EGRESSOS: Quem são eles?.....	68
5.2 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS: Contribuições e habilidades desenvolvidas na formação recebida.....	74
5.2.1 Contribuições da formação para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos	76
5.2.2 Habilidades desenvolvidas a partir da formação recebida	88
5.3 SATISFAÇÃO DO EGRESSO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO OFERTADA PELO PPGAES/UFPB	91
5.3.1 Avaliação dos egressos em relação à formação ofertada no programa	91
5.3.2 Avaliação do egresso em relação ao impacto do programa para a vida profissional	99
5.3.3 Avaliação dos itens relacionados ao programa pelos egressos	102
5.4 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PPGAES/UFPB NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS	116

6 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	131
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE	150

1 INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) são instituições essenciais no processo de desenvolvimento econômico, político e cultural da sociedade brasileira. Elas, em regra, formam os profissionais qualificados que constituirão os quadros de profissionais das instituições públicas e privadas. Considerando a relevância das IES públicas no processo da formação profissional e formação humana dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), por meio do ensino, pesquisa e extensão, entende-se ser necessário investir em processos de avaliação contínua das mesmas. Para tanto, é imprescindível realizar acompanhamento sistemático do processo formativo dessas instituições. Vale ressaltar que a avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e de gestão de pessoas das IES públicas deve ser regida pelo princípio da gestão democrática, prevista na Constituição Federal brasileira de 1988, ou seja, a avaliação deve ser um processo que envolva amplamente os sujeitos das IES.

No que tange a particularidade dos alunos, estes, além de sujeitos submetidos a avaliações e acompanhamentos durante toda a trajetória acadêmica, são partes competentes para avaliar a instituição/programa. Ressalta-se que incluir os alunos na qualidade de sujeitos do processo de avaliação da instituição/programa implica envolver os egressos no referido processo. Destaque-se que, por meio dos egressos, as IES podem obter informações acerca da qualidade do seu processo formativo das mesmas.

É importante destacar que os egressos são atores fundamentais no processo avaliativo das IES, tornando-se importantes fontes de informação e de crítica sobre a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão. Eles são agentes que podem contribuir na identificação de fragilidades e potencialidades da formação das IES. Esses agentes, de modo geral, podem ajudar as IES a construir uma compreensão aprofundada da(s) instituição(s), da formação e do(s) programa(s), levando, assim, ao aperfeiçoamento dos processos formativo das IES.

As IES que deixam de incluir os egressos no processo de avaliação da instituição/programa não permitem o aperfeiçoamento do processo formativo, tampouco identificam pontos críticos para a melhoria da gestão institucional. O *feedback* dos egressos pode ser um significativo indicador de qualidade e efetividade dos processos formativos e, em particular, dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, é necessário aprimorar o processo autoavaliativo.

No que tange aos Programas de Pós-graduação no Brasil, estes passam por avaliações periódicas promovidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o objetivo dessa avaliação é assegurar a qualidade dos Programas de Pós-graduação. Nessas avaliações, são atribuídos aos programas conceitos que variam de 1 a 7. A avaliação leva em consideração vários critérios e fatores. Os resultados das avaliações servem de base para a formulação de políticas e para direcionar ações de fomento para o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação.

É importante destacar que a avaliação da CAPES leva também em consideração a autoavaliação do curso. No âmbito da autoavaliação do programa, a CAPES considera a situação dos egressos, ou seja, o destino, atuação dos mesmos, e a avaliação dos egressos acerca do programa. Sendo assim, a avaliação conduzida pela CAPES exige o fornecimento de informações sobre a situação dos alunos egressos pelos programas de pós-graduação como forma de medir a qualidade do programa. Quando o Programa de Pós-graduação informa os dados sobre seus egressos no sistema de avaliação da CAPES, estão relatando sua atuação na formação de profissionais no mercado de trabalho e a sua inserção social. Desse modo, as pesquisas com egressos são ferramentas de obtenção de informações tanto para o curso se autoavaliar como para a avaliação externa da pós-graduação, conduzida pela CAPES, com o objetivo de mensurar as contribuições que o curso trouxe para a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos.

O Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) atual Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) é vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O programa foi criado em 2012, de acordo com a Resolução nº 12/2012 (PPGAES, 2012) com a missão de formar pessoal qualificado, técnica e cientificamente, para o exercício de atividades profissionais na gestão e avaliação de políticas públicas de educação superior. O programa consolida-se como uma pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, voltado exclusivamente para a qualificação de servidores públicos das IES de todo o País. Atualmente, o PPGAES possui conceito (nota) 4 (quatro) na avaliação da quadrienal (2017-2020) conduzida pela CAPES.

Diante da importância da avaliação continuada e da autoavaliação dos programas de pós-graduações para elevação da qualidade dos mesmos, entende-se que pesquisar a percepção dos egressos do PPGAES em relação à formação recebida poderá servir para aprimorar os processos de formação do PPGAES. Os egressos são agentes importantes no processo de

autoavaliação dos programas de pós-graduação, pois estes podem fornecer informações relevantes que subsidiarão a tomada de decisões estratégicas para o afeiçoamento do programa.

Este estudo poderá corroborar para o aperfeiçoamento do processo formativo, pois as informações aqui levantadas e analisadas poderão auxiliar na tomada de decisões do PPGAES. Esta pesquisa poderá contribuir também para elevação da qualidade da avaliação do programa junto à CAPES, uma vez que, segundo a CAPES, os egressos são importantes atores no processo avaliativo dos programas de pós-graduação, seguindo, assim, as recomendações em relação ao acompanhamento dos ex-alunos do curso. Ao incluir os egressos como grupo indicador no processo avaliativo, a CAPES reconhece a pertinência da análise desse público sobre a qualidade dos programas de Pós-graduação. Destaca-se que, após levantamento nos repositórios da UFPB, constata-se que há poucas pesquisas sobre o tema em questão.

Diante do exposto, este trabalho tem como **questão de pesquisa**: quais são as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/UFPB nos aspectos relacionados à formação recebida no Programa?

No que concerne ao **objetivo**, esta pesquisa tem como finalidade geral analisar as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/UFPB nos aspectos relacionados à formação recebida. Especificamente, objetiva-se: a) descrever o processo de concepção, implantação e expansão da Pós-graduação no Brasil; b) mapear as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação do PPGAES/UFPB na vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos; c) apresentar a satisfação do egresso em relação à formação ofertada pelo PPGAES/UFPB; d) identificar as potencialidades e as fragilidades do PPGAES/UFPB na percepção dos egressos; e e) elaborar um vídeo sobre o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e as contribuições da formação recebida para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos.

A avaliação é um pré-requisito essencial à elevação da qualidade dos processos formativos dos programas de Pós-graduação. Este trabalho tem o potencial de contribuir na elevação da qualidade do programa, uma vez que os resultados obtidos podem nortear o Programa no que tange ao aprimoramento dos instrumentos de avaliação e no desenvolvimento de técnicas de engajamento dos egressos no processo avaliativo. Vale ressaltar que a elevação

da qualidade formativa é a centralidade deste Programa, nesse sentido, os egressos podem contribuir para a elevação da qualidade do mesmo.

É importante destacar que o resultado deste estudo também pode auxiliar o PPGAES no que diz respeito à avaliação da CAPES, já que o Sistema Avaliativo da CAPES, entre outros procedimentos, recomenda o acompanhamento e a avaliação dos egressos dos programas de Pós-graduação em relação à formação recebida. A CAPES reconhece a pertinência da análise desse público como grupo indicador no processo avaliativo.

Enquanto estudante do PPGAES, senti-me motivada a pesquisar este tema ao perceber que há poucas informações sistematizadas sobre os egressos do PPGAES. No site do programa, na seção “Egressos”, consta alguns depoimentos de ex-alunos que relatam suas experiências no curso. Foi possível constatar que o acompanhamento dos egressos por parte do PPGAES não é eficiente. Diante dessa realidade, como discente do programa, percebi que poderia contribuir com o PPGAES, construindo um vídeo sobre o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e as contribuições do curso para os egressos e tornando públicas essas informações. Além disso, como pós-graduanda do referido programa, desde o início do curso, avistei o impacto que a pós-graduação traria para minha vida em todas dimensões, de modo que me interessei em saber como meus colegas egressos percebiam esses impactos em suas vidas, já que tinham concluído o curso. Conhecer esse público bem particular permitiu fazer reflexões próprias sobre a relevância da pós-graduação na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento.

Do ponto de vista acadêmico, o estudo se justifica, uma vez que as pesquisas sobre as percepções dos egressos dos Programas de Pós-graduação na Modalidade Profissional são escassas. Ao fazer uma varredura no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o termo “Egressos de Programas de Pós-graduação”, encontrei 517 trabalhos. Após fazer uma busca específica, utilizando o termo “Egressos de Programas de Pós-graduação na Modalidade Profissional”, identifiquei apenas 17 trabalhos condizentes com a temática abordada nesta dissertação. Vale ressaltar que este trabalho pode ser um parâmetro para outros Mestrados Profissionais que desejam aprimorar o processo de avaliação e elevar a qualidade dos seus processos.

O estudo tem como foco analisar as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior em relação à formação recebida. A pesquisa utilizará dados e informações do programa para identificar e

localizar os egressos titulados no período de 2015 à 2021, que serão convidados a participar da pesquisa avaliando o programa.

A seleção do PPGAES como universo de averiguação para esta pesquisa se justifica devido à importância acadêmica do programa, por configurar-se numa formação direcionada exclusivamente para a qualificação dos servidores técnicos administrativos das IES para atuarem em seus ambientes de trabalho, aplicando os conhecimentos e experiências adquiridas no curso. A respeito do recorte temporal, consideramos a hipótese de que 2 anos é um tempo pertinente para que os egressos possam refletir sobre as repercussões da formação em suas vidas, portanto, visto que a pesquisa está sendo realizada no ano de 2023, desconsideramos tanto o ano atual (2023) como o anterior (2022). Logo, o recorte temporal se justifica por 2015 ter sido o ano da primeira turma e 2021 por ser último ano com a distância temporal necessária para a pesquisa. Destaca-se que a disponibilidade e facilidade de acesso ao banco de dados dos egressos foram determinantes para a definição do recorte temporal.

O Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior tem como principal objetivo preparar o servidor técnico-administrativo para uma formação teórica sobre políticas públicas de gestão e avaliação da educação superior, por meio da qualificação *stricto sensu* na modalidade mestrado profissional.

A linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior” visa analisar e propor novas metodologias para o planejamento e gestão de políticas públicas. Sendo assim, o estudo proposto tem aderência à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior” do PPGAES/UFPB, por se tratar de um estudo que irá contribuir para uma melhor gestão do programa, uma vez que a pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos egressos do PPGAES acerca dos aspectos relacionados à formação recebida no Programa. A partir dessa análise, o programa pode introduzir melhorias contínuas no processo de gestão e avaliação, compatível com sua finalidade.

A dissertação está dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a “INTRODUÇÃO”, na qual constam, a questão de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa do estudo, a delimitação da pesquisa, a aderência do tema ao programa e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo intitulado “A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: origem e avanços” faz um histórico sobre a pós-graduação brasileira e sobre a criação da modalidade de

pós-graduação profissional, além disso versa sobre o sistema de avaliação dos cursos *stricto sensu* realizado pela CAPES.

O terceiro capítulo versa sobre “OS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO”, onde é apresentado a definição do termo “egresso” para o estudo, um breve histórico dos estudos sobre os egressos da pós-graduação e o processo de criação e instituição do PPGAES.

No quarto capítulo, é apresentado o “PERCURSO METODOLÓGICO” adotado para a construção da pesquisa. Nesse capítulo, constam a caracterização da pesquisa, o campo de estudo, o universo e amostra, os instrumentos/técnicas para coleta de dados, a análise dos dados coletados. Por fim, é apresentado o produto educacional da pesquisa.

O quinto capítulo, versa sobre os “RESULTADOS E DISCUSSÕES” obtidos na pesquisa.

O sexto capítulo apresenta o “PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO” da pesquisa, a saber: “Um vídeo sobre o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e as contribuições da formação recebida para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos”.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as “CONSIDERAÇÕES FINAIS” do estudo que trata da síntese dos resultados obtidos, as limitações do estudo, as recomendações e sugestões de pesquisas futuras.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL - ORIGENS E AVANÇOS

Neste capítulo, apresentaremos a discussão teórica acerca da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Inicialmente, discorreremos sobre as concepções de pós-graduação, na sequência, como se deu sua implantação e expansão no Brasil, segundo teóricos especialistas do tema. Destacaremos a criação da pós-graduação *stricto sensu* profissional, e, por fim, discutiremos o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, realizado pela CAPES com sua instrumentação e metodologias.

2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Segundo Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling (2018, p. 325), “de 1880 até os anos 1930, a sociedade brasileira dinamizou-se muito”. Esse foi um período de desenvolvimento da indústria, especialmente a produção cafeeira, dando um novo movimento à sociedade brasileira. As cidades, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, passaram por uma profunda urbanização com a criação de avenidas, instalação de iluminação pública, transporte coletivo (bondes) e saneamento básico. As reformas também atingiram a educação. A Constituição Federal de 1891, no Art. 72, já estabelecia o ensino como direito público (Brasil, 1891). Desse modo, o processo histórico de concepção, implantação e expansão da Pós-graduação no Brasil também está intrinsecamente relacionado ao contexto político, econômico e social.

O contexto histórico embrionário da pós-graduação remota ao ano de 1808. A chegada da Corte Portuguesa no Brasil, nesse ano, muda consideravelmente o cenário político, econômico, social e educacional da Colônia, pois agora era preciso modernizá-la e formar intelectualmente sua elite, já que ela passara a ser a sede do poder português (Schwartzman, 2001). Nesse contexto de transformações, o governo português cria as primeiras escolas superiores¹ de caráter profissionalizante.

É importante registrar que foi nesse período que algumas atividades de pesquisa foram realizadas em terras brasileiras. Para Schwartzman (2001), a ciência brasileira começou de fato com os irmãos Martim Francisco Ribeiro de Andrade e José Bonifácio de Andrade e Silva.

¹ Foram criados o curso de Economia (1808), Matemática (1809), Agricultura (1812), Desenho e História (1817), Química (1817), Desenho Industrial (1818), Retórica e Filosofia (1821) e Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), atual Escola de Belas Artes.

Segundo o referido autor (2001), estes viajaram pelo interior de São Paulo em 1819 para estudar sua geologia e mineração e aplicar esse conhecimento às atividades de mineração.

Em 1808, a Coroa Portuguesa fundou o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, Escola Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro e a Academia de Guardas-Marinha no Rio de Janeiro. Nessa mesma época, foi inaugurada a Biblioteca Nacional, o Jardim Botânico e a Escola Central, que seria a primeira escola de engenharia do Brasil. Ainda segundo Schwartzman (2001), já no período imperial, Dom Pedro II é de fato o principal impulsionador do desenvolvimento científico do país:

O apogeu da ciência imperial foi marcado pela presença ativa do próprio Imperador em todos os assuntos relacionados com a ciência, a tecnologia e a educação. Fazendo o papel de Mecenas, o interesse de Dom Pedro II pelas ciências o levou a buscar a companhia de cientistas, tanto do Brasil como no exterior, e a participar de todos os acontecimentos culturais e científicos mais importantes do país (Schwartzman, 2001, p. 71).

O envolvimento de Dom Pedro II com a ciência foi elemento chave para promover o desenvolvimento do setor científico e cultural no Brasil naquele período histórico. Além de incentivador da ciência e das artes, Dom Pedro II foi um financiador das mesmas.

Segundo Schwartzman (2001), dos anos de 1887 a 1990², foram criados vários institutos, alguns deles com o objetivo de desenvolver a produção científica brasileira, dentre eles, destacam-se o Instituto Agrônomo de Campinas (1887); o Instituto Vacionogênico (1892); o Instituto Bacteriológico (1893); o Museu Paulista (1893); o Museu Paraense (1866); o Instituto Butantã (1899); e o Instituto de Manguinhos (1900), dedicado às pesquisas biomédicas.

Ainda no final do século XIX, surgiram novas instituições dedicadas à atividade científica, como: a Escola Politécnica de São Paulo (1893); a Escola de Engenharia Mackenzie em São Paulo (1896); a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896); a Escola Livre de Farmácia de São Paulo (1898); a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro (1898); a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz em Piracicaba (1901); e a Escola de Comércio do Rio de Janeiro e de São Paulo (1902). Para Schwartzman (2001), as

² O período de 1840 a 1889 é denominado de Segundo Reinado. Para compreender o período, ler *História do Brasil*, de Boris Fausto, e ler *Brasil: uma biografia*, de Lília M. Schwarcz e Heloisa M. Starling.

atividades científicas desenvolvidas nessas instituições dedicavam-se à aplicação dos resultados dos estudos as necessidades imediatas do Brasil: a exploração dos recursos naturais, a exploração da agricultura e o saneamento dos portos e das cidades. Dessa forma, as pesquisas científicas desenvolvidas nesses Institutos e Escolas ocorriam de forma independentes e isoladas. Entre 1930-1937, a política econômico-financeira do Governo de Getúlio Vargas³ quanto à industrialização não era clara (Fausto, 2013). Após 1937, o governo de Vargas decide estabelecer a indústria de base. Esse processo tem por finalidade substituir as importações pelo produto fabricado internamente (Fausto, 2013).

De acordo com Fausto (2013, p. 316):

Até 1942, a política de substituição de importações se fez sem um planejamento geral, considerando-se cada setor como um caso específico. Em agosto desse ano, com a entrada do Brasil na guerra e o prosseguimento do conflito, o governo tomou a si a supervisão da economia. Com esse fim, criou a Coordenação de Mobilização Econômica, dirigida pelo antigo tenente João Alberto.

Entre 1930 e 1932, o então Ministro da Educação, Francisco Campos, reestruturou a educação superior no Brasil, “no campo da educação superior, o governo procurou criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino, e à pesquisa” (Fausto, 2013, p. 288). Com esse objetivo em pauta, em 1931, o governo publicou o Estatuto das Universidades Brasileiras, esse documento estabeleceu os fundamentos do sistema universitário brasileiro (Fausto, 2013).

Segundo Balbachevsky (2005), algumas universidades conseguiram atrair um número considerável de professores estrangeiros que vieram para o Brasil em missões acadêmicas ou foragidos da turbulência vivida pela Europa nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Eles trouxeram o primeiro modelo institucional de educação, lançando a base para os estudos de pós-graduados no Brasil.

Como resultado desta migração de professores estrangeiros, ainda nos mesmos anos de 1930, a Universidade de Minas Gerais (futura UFMG) cria o doutorado em Direito. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), com forte presença e apoio de pesquisadores

³ A primeira fase do governo Vargas durou 15 anos. Para compreender o período, ler *História do Brasil*, de Boris Fausto, e ler *Brasil: uma biografia*, de Lília M. Schwarcz e Heloisa M. Starling.

franceses na implantação dessa universidade, em especial para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica (Cury, 2005).

Ainda segundo Cury (2005), em 1952, o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos, por meio do qual se celebraram convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras, estabelecendo intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Estudantes brasileiros iam aos Estados Unidos a fim de cursar a pós-graduação e professores norte-americanos vieram ao Brasil com a finalidade de desenvolver programas de pós-graduação.

Para Balbachevsky (2005), foi essa nova geração de cientistas formados no exterior que deu conteúdo acadêmico para a pós-graduação no Brasil. Esses jovens cientistas voltavam para o país com uma clara perspectiva do que deveria ser uma pós-graduação. Um marco da consolidação da pós-graduação no Brasil foi a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), responsáveis por fomentar a política do sistema nacional de pós-graduação. A pós-graduação no Brasil se expande através do modelo de avaliação e financiamento criado no âmbito desses órgãos.

O CNPq foi instituído pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, tendo como principais atribuições fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas de conhecimento (Brasil, 1951a).

A CAPES foi criada através do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (Brasil, 1951b). Em 1974, a estrutura da CAPES é alterada e passa a ser um órgão central superior com autonomia administrativa e financeira.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 218, define que “O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica” (Brasil, 1988). Em respeito a esse preceito legal, no âmbito estadual, as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs) promovem ações e incentivo de fomento à pesquisa científica e tecnológica. As FAPs têm a finalidade de administrar recursos e financiamentos de pesquisas, bem como conceder bolsas para capacitar pesquisadores especialmente no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

Outra importante contribuição para pós-graduação foi a criação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). O objetivo da FINEP é promover e financiar a inovação e a pesquisa científica e tecnológica, contribuindo para a expansão do conhecimento e desenvolvimento do país.

Para Cury (2020), a pós-graduação teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UNB), pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Nessa universidade, a pós-graduação se tornou uma atividade institucional, regular e permanente. Desse modo, para Cury (2020), já na concepção da UNB, a atividade de pesquisa estava instituída e normatizada.

Em 1965, o Ministério da Educação estabeleceu o formato institucional básico da pós-graduação brasileira com dois níveis de formação, o mestrado e o doutorado, através do Parecer/CAPES nº 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira. É importante destacar que, no Brasil, antes da publicação do referido parecer, não havia regulamentação dos programas de pós-graduação. O professor Newton Sucupira, relator do Parecer/CAPES nº 977/65, afirma no documento que “sendo, ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema” (Brasil, 1965, p. 4). Dada a importância desse parecer para a Pós-graduação, Cury (2005, p. 10) afirma que “[...] do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

Nos termos do Parecer/CAPES nº 977/65, os cursos propostos teriam duas fases, uma primeira, de aulas e seminários, e uma segunda etapa, em que o aluno se dedicava à investigação de um tema, preparando a dissertação ou a tese. De acordo com esse Parecer, a pós-graduação tem como objetivo a formação de um corpo docente preparado e competente, de pesquisadores de alto nível e a qualificação profissional de outros quadros técnicos-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional. Através do Parecer Sucupira, as universidades deixam de ser apenas instituições e formadoras de profissionais e passam também a se dedicar às atividades de pesquisas científicas e tecnológicas.

Durante o período de institucionalização da pós-graduação, o Brasil estava sob o Regime Militar, com forte orientação nacionalista, o qual ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o chamado “Brasil Grande”, com um crescimento econômico acelerado (Moraes, 2002). Para chegar a esse objetivo, era necessário desenvolver projetos gigantescos, as chamadas “obras faraônicas”, que seriam obras públicas extremamente ambiciosas. Três

iniciativas gigantescas que se pode citar foram: a rodovia Transamazônica (BR 230), a Usina de Itaipu e a ponte Rio-Niterói. Construções de ferrovias, investimentos na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial e nas telecomunicações também são contabilizadas no período do chamado “milagre econômico” (1969-1973).

O ideal nacionalista, próprio do Regime Militar, buscava a soberania do Brasil. Para isso, o governo implantou uma política de expansão das universidades federais e apoio para a criação e consolidação da pós-graduação. Era, portanto, imprescindível a formação de quadros de alto nível de pesquisadores para o desenvolvimento científico e tecnológico almejado pelo Regime Militar, para a construção desses grandes empreendimentos. Assim, é nesse contexto que ocorre a institucionalização desse nível de ensino, já que se almejava o desenvolvimento econômico do país.

Como estratégia de regulamentação e orientação à política de fomento para a Pós-graduação, foram elaborados os Planos Nacionais da Pós-graduação (PNPG), propondo diretrizes, estratégias e metas de expansão para a pós-graduação e pesquisas no país.

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado em 1974 pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho Nacional de Pós-graduação, tendo como objetivos institucionalizar o sistema da pós-graduação como atividade das universidades, garantindo seu financiamento; elevar os padrões de desempenhos dos cursos e racionalizar a utilização de recursos; e planejar sua expansão (CAPES, 1975). A principal meta desse plano era o aumento da titulação e das vagas nos cursos de mestrados e doutorados. O Plano enfatizava ainda a necessidade de as Universidades instituírem Programas Institucionais de Capacitação de Docentes (PICD) com o objetivo de formar docentes, pesquisadores pós-graduados e quadros especializados das universidades, com oferta de bolsas e outros incentivos financeiros para qualificação. Evidencia-se já no I PNPG a preocupação com a qualidade dos programas, criando a necessidade de avaliação dos cursos. É nessa circunstância que a CAPES implanta o sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação, que abordaremos mais adiante.

Em 1981, o Conselho Nacional de Pós-graduação foi extinto e a CAPES torna-se responsável pela elaboração dos PNPG, passando a ser reconhecida pelo MEC como Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Houve um lapso temporal de dois anos (1980-1981) para a elaboração do II PNPG.

A diretriz do II PNPG (1982-1985), elaborado pela CAPES, enfatizava a qualidade do ensino superior da pós-graduação, sendo necessários a institucionalização e o aperfeiçoamento

da avaliação, que de forma embrionária já existia desde 1976 (CAPES, 1982). Para que o sistema de avaliação da pós-graduação fosse aperfeiçoado, era indispensável a participação de consultores científicos para cada especialidade, cujos pareceres e os critérios utilizados nas avaliações seriam levados ao conhecimento dos programas avaliados. Foi nesse período que ocorreu, segundo Moraes (2002), a consolidação do sistema de avaliação que, além de se aperfeiçoar, também incorporou a participação da comunidade acadêmica na definição de políticas da pós-graduação.

O III PNPG (1986-1989) aponta a necessidade do aperfeiçoamento do sistema de acompanhamento e avaliação dos cursos. Ele sugere, para melhorar a qualidade do programa, a realização de autoavaliação do seu desempenho e produtividade. Esse PNPG estabelece, entre as medidas especialmente importantes para a institucionalização da pesquisa nas Universidades, “estimular procedimentos de autoavaliação nos cursos de pós-graduação para seu aperfeiçoamento” (CAPES, 1986, p. 211). Ademais, também mantém a meta de formação de recursos humanos qualificados.

Entre 1990 a 2004, houve um salto temporal de 14 anos sem a promulgação de um novo PNPG, embora algumas diretrizes tenham sido adotadas pela CAPES, dando ênfase à expansão do sistema na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo avaliativo e na inserção internacional do sistema nacional de pós-graduação (Feijó; Trindade, 2021). O objetivo dessas diretrizes era o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Em dezembro de 2004, foi publicado o IV PNPG (2005-2010) que enfatiza a inserção social e a busca da internacionalização. O objetivo principal do plano era o crescimento do sistema nacional de pós-graduação para atender com qualidade às suas demandas. Teve ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia (CAPES, 2005).

O V PNPG (2011-2020) propõe elevar o número de matrículas na pós-graduação, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores em 2024 (CAPES, 2011). O plano dá ênfase à internacionalização da pós-graduação e cooperação internacional.

O VI PNPG para o quinquênio 2024 a 2028 está em fase de elaboração. Foi constituída uma Comissão Especial de apoio para elaborar o novo plano, conforme Portaria nº 143 de 24/07/2023 (CAPES, 2023). A comissão é responsável por definir as competências e objetivos

do VI PNPG (2024-2028). Após os trabalhos, a Comissão Especial apresentará relatório com os resultados, contendo diagnóstico, identificação de problemas e recomendações nas áreas temáticas consideradas estratégicas para a melhoria do Sistema Nacional de Pós-graduação – SNPG.

Para Moreira (2009), a pós-graduação *stricto sensu* é o elemento mais bem-sucedido do sistema educacional brasileiro e espaço privilegiado de produção de conhecimento científico sobre temas educacionais. Para Alves e Oliveira (2014), a pós-graduação brasileira, com seu modelo de fomento, avaliação, acompanhamento e envolvimento da comunidade científica, é referência para vários países e para a comunidade científica internacional, tendo prestígio tanto nacional como internacional. Os números confirmam a afirmação dos autores acima e impressionam pela magnitude.

Segundo os dados do Sistema de informações Georreferenciadas da CAPES (Geocapes)⁴, a pós-graduação atendeu, em 2022, um universo de 325.311 alunos, dos quais 192.249 são mestrandos e 133.062 são doutorandos. Nesse mesmo período, titularam-se 82.367, sendo que, desse total, 59.374 são mestres e 22.993 são doutores. Sobre a evolução do Sistema Nacional da Pós-graduação no ano de 2022, finalizou com 4.592 programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento em todo o país. Os dados acima foram acessados em novembro de 2023.

Outro marco histórico da pós-graduação foi a criação de uma nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, o Metrado Profissional, em 1995, sendo um curso voltado para a formação de um alto nível de qualificação profissional com peculiaridades específicas, como veremos a seguir.

2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO – MODALIDADE PROFISSIONAL NO BRASIL

As mudanças econômicas e sociais advindas da globalização têm provocado a demanda por profissionais de alto nível de qualificação. A partir dessa necessidade, iniciou-se um processo de flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* voltado ao mercado não acadêmico. Nessa perspectiva, os denominados “mestrados profissionais” foram criados para

⁴ <https://geocapes.capes.gov.br>

atender a necessidade de diversificação de uma formação de mão-de-obra qualificada a partir da demanda do mercado de trabalho⁵.

Os programas de pós-graduação na modalidade profissional foram instituídos no Brasil na década de 1990, embora, para Fischer (2005), os cursos voltados à capacitação profissional não sejam novos. De acordo com a autora, o Parecer/CAPES nº 977/65 (Brasil, 1965), conhecido como Parecer Sucupira, já propunha a criação de cursos de pós-graduação orientados à formação de profissionais, entretanto o referido parecer não dava detalhes ou esclarecimentos acerca do programa de pós-graduação profissional. Somente em 1995 que se implementou os cursos de mestrado profissional no país pela Portaria da CAPES nº 47 de 17 de outubro de 1995 (CAPES, 1995).

Para Piquet, Leal e Terra (2005), os programas de pós-graduação profissional foram rejeitados pela comunidade acadêmica, que passam a tratá-los como curso de “segunda linha”. Segundo os autores, essa rejeição veio do receio de que o crescimento dessa nova vertente de pós-graduação viesse a prejudicar o desenvolvimento da formação acadêmica, os mestrados e os doutorados, gerando redução dos investimentos governamentais nesses cursos consolidados. Alguns docentes e pesquisadores tenderam a ver a proposta de criação dos mestrados profissionais com bastante descrédito, vendo uma possibilidade de descaracterização e desqualificação do mestrado (Leal; Freitas, 2006).

Os mestrados profissionais são uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* que tem como objetivo atender a uma demanda específica de pessoas que desejam aprimorar seus conhecimentos e/ou desenvolver habilidades capazes de resolver questões referentes ao mercado de trabalho. Sendo assim, os mestrados profissionais têm a finalidade de qualificação e capacitação de profissionais que estão inseridos no mercado de trabalho e que desejavam atualiza-se por meio de estudos, técnicas e temáticas nas diversas áreas do conhecimento, para uma melhor atuação profissional. O perfil dos alunos dos mestrados profissionais é geralmente composto por profissionais com larga experiência em suas áreas, que buscam qualificação profissional conciliando atividades profissionais e de formação.

Nos programas acadêmicos, o foco principal é a formação de pesquisador e da produção científica. Nessa mesma linha, para Ribeiro (2005), a principal diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional está relacionada ao resultado almejado. Para ele, no

⁵ O mercado de trabalho é composto pelas oportunidades de trabalho oferecidas pelas organizações e é influenciado por vários fatores, que variam de oferta à demanda por emprego. Para compreender, ler *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*, de Idalberto Chiavenato.

mestrado acadêmico, pretende-se formar um pesquisador, enquanto no mestrado profissional, o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional, saiba localizar, reconhecer, identificar e utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades. Dessa forma, o mestrado profissional tem características próprias que o diferencia do mestrado acadêmico, visto que sua formação é voltada à aplicação prática do conhecimento que conecta as pesquisas produzidas na academia com os fenômenos do mundo do trabalho.

Para Barros, Valentin e Melo (2005), os mestrados profissionais são capacitações voltadas a práticas profissionais transformadoras por meio da incorporação de métodos científicos. São cursos voltados para o público oriundo do mercado de trabalho e destinado à gestão, produção e aplicação de conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas nas organizações, a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos. Já para Quelhas, Farias e França (2005), os programas de pós-graduação profissional são cursos voltados à problemática identificada nas instituições, que demandariam um campo de problemas a ser enfrentado e que cabe aos alunos, profissionais, a tarefa de equacioná-los no cotidiano. O papel fundamental dos mestrados profissionais é, portanto, expandir o conhecimento para o ambiente corporativo, voltando-se à resolução de problemas práticos com características mais tecnológicas, sendo essa a principal característica que os diferenciam dos mestrados acadêmicos.

Os mestrados e doutorados profissionais são regulamentados pela Portaria MEC nº 389/2017 de 23 de março de 2017 (CAPES, 2017) e pela Portaria CAPES nº 60 de 2019 (CAPES, 2019a) que define os seguintes objetivos para o mestrado e doutorado profissional:

- I) Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II) Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III) Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de natureza diversas, visando melhorar a eficácia e eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e,
- IV) Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.

Uma característica peculiar dos programas de pós-graduação profissional está relacionada com o trabalho final do curso que pode contemplar uma diversidade de formas, definidas pelos programas. Especificamente no PPGAES, são dois trabalhos finais, requisitos para a obtenção do grau de mestre, além da dissertação, o aluno deverá apresentar um produto técnico ou tecnológico que contemple questões reais do cotidiano profissional do aluno e cujo resultado da pesquisa deve estar direcionado para a solução de problemas postos pela prática (CAPES, 2014a). Para alguns programas profissionais, propõe-se também que o trabalho final de um aluno de mestrado profissional não seja necessariamente uma dissertação, mas um produto “fruto” de seu trabalho que gere intervenções nas organizações. O produto final servirá para propor mudanças organizacionais, gerando intervenções significativas nos ambientes corporativos. O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registro de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais, de produtos, processos e técnicas, produção de programas de mídia, editorial, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, *softwares*, estudos de caso, relatório técnico com regra de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços pertinentes, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para o desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, além de outros formatos.

Outra característica dos programas de pós-graduação profissional está relacionada com o autofinanciamento, visto que podem ser financiados por fontes externas, como empresas ou órgãos do governo através da celebração de convênios com instituições de ensino superior, desde que o ônus não recaia sobre o aluno. Assim, como se sucede com a Embraer que financia um mestrado profissional no Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos (Ribeiro, 2005). Ainda que os cursos necessitem de recursos para se viabilizarem, esses, na maioria das vezes, são providos pelas instituições contratantes que visam a melhor capacitação de seus quadros (Leal; Freitas, 2006). A CAPES não financia essa modalidade de formação, uma vez que ela não se destina prioritariamente à formação de docentes, mesmo que a titulação concedida seja equivalente a do mestrado acadêmico. Salienta-se que os mestrados e doutorados acadêmicos são financiados por fontes públicas de recursos.

Os dados do Geocapes⁶ indicam um crescimento significativo da modalidade de mestrado profissional. Em 2022, foram registrados 794 cursos dessa natureza em todo o país. A expansão desta modalidade de pós-graduação, que nasceu da demanda de profissionais mais bem preparados para atender ao mercado profissional, deve ser vista como um acréscimo de qualidade ao sistema de pós-graduação do País e não como um prejuízo ao desenvolvimento da formação acadêmica tradicional (Piquet; Leal; Terra, 2005).

2.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL - CAPES

As transformações econômicas e políticas produzidas pelo modo de regulação neoliberal da década de 1980, tais como a diminuição da participação do Estado na execução de serviços públicos, o surgimento do Estado Avaliador e a mercantilização da educação, introduziram mudanças importantes na educação superior brasileira no sentido de ampliar o caráter controlador do Estado. Um dispositivo utilizado para consolidar o controle do Estado, exercendo um efeito regulador sob as universidades públicas, foi a criação dos sistemas avaliativos (Barroso, 2018).

Nesse sentido, a CAPES, na condição de agente estatal, vem ao longo do tempo planejando, desenvolvendo e implementando processos avaliativos sistemáticos para os cursos de mestrado e doutorado de todo o país. Nos termos da CAPES, o objetivo da avaliação é certificar a qualidade da pós-graduação brasileira e identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2019b).

A avaliação da CAPES contempla apenas os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não existindo nenhum sistema avaliativo próprio para os cursos *lato sensu*⁷. Trevisan, Devechi e Dias (2013) afirmam que um dos argumentos de defesa da realização da avaliação é o objetivo de garantir a excelência acadêmica, pois, onde não ocorreu a avaliação, como no caso da pós-graduação *lato sensu*, não se conseguiu manter garantias mínimas de qualidade. Segundo Afonso (2000), as avaliações da CAPES estão relacionadas com a efetividade das IES atingirem seus objetivos propostos, visando sobretudo medir a qualidade dos programas. O sistema de

⁶ <https://geocapes.capes.gov.br>.

⁷ *Lato Sensu* compreende os cursos de especialização e MBA (*Master Business Administration*).

avaliação da CAPES exige dos programas de pós-graduação uma constante reflexão sobre o desempenho alcançado e o almejado, uma vez que os resultados das avaliações indicam a qualidade e a posição do programa no SNPG⁸.

O sistema de avaliação da CAPES pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada (Avaliação da Proposta de Cursos Novos) e à permanência dos cursos de mestrados e doutorados no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) (CAPES, 2014b). No processo de avaliação da proposta de cursos novos, a CAPES verifica se as propostas atendem aos requisitos gerais definidos pelo Conselho Técnico Científico de Educação Superior (CTC-ES) para toda e qualquer área de avaliação e aos critérios e parâmetros específicos das áreas de avaliação a que elas se vinculam, para a entrada e permanência do programa no Sistema Nacional de Pós-graduação – SNPG, conforme preconiza a Portaria/CAPES nº 195 de 30 de novembro de 2021 (CAPES, 2021).

O relatório da avaliação é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação - CNE/MEC que delibera pela aprovação ou reprovação da proposta, Sendo aprovado, há o credenciamento e a incorporação do curso ao SNPG (CAPES, 2021).

A permanência do curso no sistema é analisada anualmente com a avaliação periódica do desempenho dos programas de pós-graduação. No acompanhamento anual, os programas, por meio da Plataforma Sucupira, informam à CAPES sobre o desempenho acadêmico do programa. A partir das informações disponibilizadas, a CAPES, por meio de seu corpo técnico de especialistas, avalia os programas e emite relatórios com parecer, atribuindo nota para cada programa. O parecer do CTC-ES é encaminhado ao CNE/MEC para aprovação e renovação do reconhecimento dos cursos, conforme Portaria/CAPES nº 182 de 14 de agosto de 2018 (CAPES, 2018).

Os resultados das avaliações servem de orientação para as agências de fomento nacionais e internacionais direcionarem suas políticas de apoio à pós-graduação. Esse modelo de avaliação cria uma conexão direta entre os resultados da avaliação e a alocação de recursos. Quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores são as chances de seus

⁸ Salienta-se que o sistema de avaliação da CAPES promove uma cultura de performance em que ora exalta-se os bons resultados e ora destaca-se impiedosamente o baixo desempenho, criando uma tabela classificatória de ranqueamento dos programas. No mesmo tempo em que é um instrumento de ascensão à formação qualitativa. Neutralizar essa “cultura” e criar uma proposta mais formativa e emancipatória é um desafio para a CAPES. Para compreender melhor ler: *Avaliação da Educação – referências para uma primeira conversa*, de José Carlos Rothen e Andréia da Cunha Malheiros Santana (org), no capítulo: **Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo da avaliação educacional**, de Adolfo Ignacio Calderón e Carlos Marshal França.

pesquisadores alcancarem apoio, tanto para bolsas como para recursos para a pesquisa e infraestrutura (Balbachevsky, 2005; Verhine; Dantas, 2009). Os resultados das avaliações são usados como referências pelos discentes na escolha do programa a ser cursado, uma vez que buscam instituições bem avaliadas.

Em 1976, a CAPES organizou o primeiro processo de avaliação dos cursos de pós-graduação com periodicidade anual. Diversas alterações no processo avaliativo foram feitas ao longo do tempo com a finalidade de melhorar o sistema. A avaliação dos cursos seguia uma escala conceitual alfabética que variava de A até E, em que o conceito “A” era atribuído ao curso que tinha um “padrão internacional”. Inicialmente, os resultados da avaliação eram reservados e restritos ao âmbito das agências federais. Posteriormente, decidiu-se remeter os relatórios detalhados da avaliação aos programas de pós-graduação. Atualmente, o resultado da avaliação é amplamente divulgado (Verhine; Dantas, 2009). A divulgação dos resultados possibilita o acompanhamento da evolução do desempenho dos cursos. Por fim, a periodicidade da avaliação também foi alterada, passando a ser bienal.

Em 1998, a CAPES reformulou integralmente seu sistema avaliativo, adotando um modelo mais rígido, com um conjunto de indicadores e regras mais claras, mas preservando a autoridade dos comitês de avaliação por pares. As novas regras reforçavam a adoção de padrões de qualidade internacional e impuseram parâmetros para a avaliação de desempenho dos professores, com ênfase na produção acadêmica (Balbachevsky, 2005).

A classificação dos programas de pós-graduação passou a ser feita por escala numérica de 1 a 7, que são notas concedidas aos cursos de acordo com o desempenho acadêmico alcançado nas avaliações. A periodicidade da avaliação também foi alterada de dois para três anos (Spagnolo; Souza, 2004). As notas 1 e 2 são consideradas “insuficientes” e resultam no cancelamento do funcionamento e descredenciamento do curso. A nota 3 (três) é concedida ao programa que tem seu desempenho “regular” com padrão mínimo de qualidade, é a pontuação atribuída aos programas de pós-graduação quando são aceitos e inseridos ao SNPG. A nota 4 (quatro) é atribuída ao programa que tem seu desempenho considerado “bom”. A nota 5 (cinco) é dada ao programa considerado “muito bom” e é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Já as notas 6 e 7 são reservadas para os programas que oferecem doutorado com nível de “excelência e padrão internacional”. Além disso, o CTC-ES passou a ser responsável pela regulação e coordenação de todo o processo avaliativo. Visando uma maior padronização do processo, foi instituída uma única ficha de avaliação composta por quesitos e itens predeterminados (Verhine; Dantas, 2009). No resultado da última avaliação do quadriênio

2017-2020 divulgado pela CAPES, as notas dos 4.512 programas de pós-graduação foram distribuídas conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição das Notas da Avaliação Quadrienal (2017-2020)

Nota/Conceito	Quantidade de Programas	Frequência %
1	14	0,31
2	31	0,69
3	980	21,72
4	1.786	39,58
5	1.030	22,83
6	410	9,09
7	261	5,78
TOTAL	4.512	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de consulta ao portal da CAPES, 2024.

Observa-se uma predominância do conceito 4 em comparação aos outros conceitos, prevalecendo as notas médias na representação dos resultados da avaliação.

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação é coordenada pela Diretoria de Avaliação/CAPES com a participação de consultores (*ad hoc*) da comunidade acadêmico-científica, sendo especialistas da área, mas não necessariamente especialistas em avaliação. Esta avaliação tem como finalidade assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país.

A periodicidade da avaliação, a partir de 2017, passou a ser quadrienal sendo realizada em 49 áreas, seguindo uma mesma sistemática e critérios estabelecidos pelo CTC-ES. Cada área expressa os pontos principais da sua avaliação no documento de área baseado numa ficha de avaliação definida pelo CTC-ES, na qual constam os critérios. Cabe às áreas propor como os quesitos e itens serão avaliados, bem como, dentro dos limites estabelecidos pelo regulamento da avaliação, propor os pesos dos mesmos (CAPES, 2019b).

Em 1998, a ficha de avaliação era composta de 7 quesitos: 1 – “Proposta do Programa”; 2 – “Corpo Docente”; 3 – “Atividades de Pesquisa”; 4 – “Atividades de Formação”; 5 – “Corpo Discente”; 6 – “Teses e Dissertações”; 7 – “Produção Intelectual”. A ficha era padronizada e

constava com 28 itens, com a possibilidade da inclusão de itens específicos pelas áreas. Esse modelo foi usado nas trienais de 2001 e 2004.

Na trienal de 2007, a ficha passou por uma simplificação nos quesitos e itens avaliados com o objetivo de dar maior ênfase aos produtos do que aos recursos e processos. Os quesitos passaram a ser: 1 – “Proposta do Programa”, 2 – “Corpo Docente”, 3 – “Corpo Discente/Teses e Dissertações”, 4 – “Produção Intelectual” e 5 – “Inserção Social” (Smanio; Ramos, 2021). A ficha passou a ter 21 itens, mantendo a possibilidade da inclusão de itens específicos pelas áreas. O quesito de “Inserção Social”, obrigatoriamente, teve um peso de apenas 10%. Os 90% foram distribuídos entre os quesitos “Corpo Docente” (30%); “Corpo Discente/Teses e Dissertações” (30%) e “Produção Intelectual” (30%), sendo que cada área poderia alterar os pesos, variando até cinco pontos para mais ou para menos do peso proposto. O quesito “Proposta do Programa” não recebeu peso, por se entender que deveria ser utilizado para contextualizar o programa e para fornecer orientações, sugestões ou advertências a respeito do funcionamento do programa (Verhine; Dantas, 2009).

Após a avaliação trienal de 2007, foi criada uma comissão para avaliar a aplicação da ficha única e propor modificações. Os cinco quesitos foram mantidos com a redução para 18 itens. Os quesitos “Corpo Discente” e “Produção Intelectual” passaram a ser considerados centrais e somam 70% do total da avaliação. Os quesitos “Corpo Docente” e “Inserção Social” passaram a representar os 30% restantes. O quesito “Proposta do Programa” permaneceu sem peso. Esse modelo de ficha foi aplicado nas avaliações trienais de 2010; 2013 e na quadrienal de 2017.

Em 2019, visando o aperfeiçoamento do processo avaliativo, a CAPES instituiu um Grupo de Trabalho com o objetivo de propor uma revisão da Ficha de Avaliação, as diretrizes que nortearam os trabalhos foram: a) focar na qualidade da formação de doutores e mestres; b) reduzir o número de quesitos e itens da ficha; c) levar em conta as recomendações apontadas pelo relatório da Comissão do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) sobre a avaliação; d) dar ênfase à avaliação de resultado; e) propor uma ficha única, porém com indicadores adaptados a cada modalidade e às especificidades da área; f) valorizar o protagonismo das áreas na construção dos indicadores; g) permitir a comparação entre as diferentes áreas (CAPES, 2019b).

A ficha avaliativa atual foi aprovada na 182ª reunião do CTC-ES ocorrida entre os dias 12 a 14 de dezembro de 2018 e contempla 3 dimensões para avaliar os programas de pós-

graduação: 1 – “Programa”, 2 – “Formação” e 3 – “Impacto na Sociedade” e 12 itens. A ficha de avaliação, em termos de quesitos e itens, é única para todas as modalidades e está detalhada no Quadro 1:

Quadro 1 – Nova Ficha de Avaliação para os Programas de Pós-graduação – CAPES

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

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de consulta ao portal da CAPES, 2024.

Nota-se a inclusão do item “Destino, Atuação e Avaliação dos Egressos do Programa em Relação à Formação Recebida” no quesito “Formação” na nova ficha de avaliação. Assim, os egressos tornam-se fontes de valiosas informações sobre o real impacto do programa de pós-graduação na vida desses ex-alunos, tanto no meio acadêmico, quanto no social e profissional. Nesse contexto, percebe-se, portanto, que o sistema avaliativo da CAPES está em constate

evolução e aprimoramento desde sua implementação e consolida-se com ênfase na busca pela qualidade dos programas.

Em 2022, no âmbito de uma ação civil pública ajuizada pelo Ministério Público Federal (MPF) contra a CAPES, as duas partes assinaram um acordo, denominado “Termo de Autocomposição”⁹, por meio do qual a CAPES concorda em publicar as Fichas de Avaliação, a serem utilizadas nas avaliações quadrienais dos Programas de Pós-graduação, até 15 de março do primeiro ano quadrienal avaliativo, permitindo assim, em tese, que os programas saibam, de antemão, com que critério serão avaliados. O MPF questionava, no processo, a aplicação retroativa de parâmetros de avaliação e sem previsão de regime de transição entre um período e outro. Constatou-se que na última década, a CAPES sujeitou os programas de pós-graduação a várias mudanças nas regras de avaliação, divulgadas sempre ao final do quadriênio e aplicadas retroativamente prejudicando vários programas que tinham suas notas rebaixadas ou não elevadas devido às mudanças das regras no “fim do avaliação”. As regras de avaliação estabelecidas no início do quadriênio não podem mais ser alteradas ao final de avaliação e aplicadas retroativamente. Sendo assim, o Termo de Autocomposição foi um avanço em termos operacionais e estratégicos para os programas de pós-graduação.

As políticas de avaliação são importantes para a manutenção do grau de qualidade dos programas, mas elas também precisam ser avaliadas. O sistema de avaliação conduzido pela CAPES amplia a diferenciação e discriminação entre os programas de pós-graduação, na medida em que os cursos com melhores notas recebem maiores recursos para manutenção, expansão e bolsas de fomento em relação aos cursos que não tiveram bom desempenho, vinculando a relação entre avaliação e financiamento. Balbachevsky (2005) afirma que a avaliação da pós-graduação criou uma clara conexão entre desempenho e sucesso: quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores são as chances de alcançar apoio tanto de bolsas como em recursos para a pesquisa e infraestrutura.

Verhine e Dantas (2009) criticam o sistema avaliativo da CAPES ao afirmarem que o modelo de avaliação da CAPES promove um processo unificado, sem levar em consideração as especificidades regionais, frequentemente discriminando negativamente programas em contextos emergentes. Os autores acrescentam que os programas com resultados pífios na avaliação recebem menos recursos que aqueles com bons resultados, perpetuando as disparidades existentes. Já Smanio e Ramos (2021) afirmam que, apesar da avaliação conduzida

⁹ Para compreender melhor, acessar: <https://adusp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/termo.pdf>

pela CAPES contribuir para a melhoria da qualidade dos programas, ao mesmo tempo em que serve para prestar contas à sociedade brasileira, o atual sistema avaliativo requer um aperfeiçoamento tanto conceitual como operacional. Os autores acima acrescentam que as transformações nos cenários nacionais e internacionais requerem novas ações das comunidades acadêmica, científica, tecnológica e de inovação, sinalizando também para a necessidade de atualização dos procedimentos e dos critérios do modelo de avaliação.

Horta e Moraes (2005) argumentam que a pós-graduação brasileira parece estar entrando em um perverso círculo vicioso em que os docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos no momento da distribuição das verbas. Enquanto isso, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rápido possível para que seus programas não percam bolsas da CAPES. Consequentemente, eles publicam menos e seus programas mantêm baixos conceitos, tornando-se menos competitivos no momento de disputar financiamento. Um possível rompimento desse círculo vicioso, segundo os autores acima, poderia dar-se tanto pela mudança do modelo de avaliação quanto pela redefinição da política de financiamento. Dessa forma, a avaliação da CAPES, apesar de ser criteriosa e normativa, estimula a competição com uma classificação hierárquica, evidenciando um caráter excludente e discriminatório ao concentrar cada vez mais recursos na área de excelência, criando uma elitização dentro do próprio sistema.

O sistema de avaliação apresenta um caráter multidimensional que contempla contextos e realidades divergentes. Os resultados das avaliações são usados de modo classificatório, ao invés de serem usados para subsidiar decisões, com o objetivo de construir resultados satisfatórios, permitindo escolhas, decisões, construções e reconstruções. Avaliar o sistema é um processo que deve ser revisto de forma constante e gradativa, a partir dos progressos e dificuldades apresentados, sempre em busca de estratégias para a melhoria do sistema. Vale ressaltar que o sistema de avaliação da CAPES é uma temática que ainda ocupa um vasto espaço de discussões e reflexões no meio acadêmico.

3 EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos: o entendimento acerca do termo “egresso” para este estudo; estudos sobre o tema egressos da pós-graduação; e o processo de criação do Programa de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - PPGAES/UFPB.

3.1 O QUE ENTENDEMOS POR “EGRESSO”

No contexto deste estudo, faz-se oportuno definir o termo “egresso” a fim de se permitir uma melhor compreensão desta pesquisa. Para Pena (2000), enquanto alguns profissionais usam o termo egresso para se referir exclusivamente à pessoa que concluiu o curso, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho; outros são claros ao definir o termo “egresso” que é o ex-aluno que já saiu do sistema escolar por diferentes vias: diplomados, desistentes, transferidos e jubilados, conforme definem Lousada e Martins (2005).

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, que é analisar as percepções dos egressos quanto à formação recebida no Programa, será utilizada a primeira definição, conforme Pena (2000), que considera egresso aquele que concluiu o curso em sua totalidade. Compreende-se que os sujeitos que terminaram o curso estão mais aptos para avaliar o programa em sua dimensão completa, bem como avaliar os benefícios da formação recebida frente ao mercado de trabalho. Especificamente neste estudo, serão investigados os egressos que concluíram o curso de mestrado no PPGAES/UFPB no período de 2015 a 2021.

Para Coelho e Oliveira (2012), o vínculo do egresso com a instituição formadora é vitalício e não se rompe mesmo em fase da finalização do curso:

A relação entre Universidade e sociedade poderá se concretizar por intermédio dos egressos, uma vez que estes, a partir do título recebido, estarão representando profissionalmente a instituição formadora em qualquer lugar do mundo em que exerçam a profissão, por intermédio de um documento denominado diploma (Coelho; Oliveira, 2012, p. 9).

O egresso que procede de uma instituição bem-conceituada agrega um valor intangível ao seu currículo profissional. Falando sobre essa relação indissolúvel e da importância dos egressos para as Universidades, Hoyos (1998, *apud* Melo Filho, 2014) afirma que:

“Quem pensa que quem credencia uma boa universidade são seus “campi”, seus edifícios, laboratórios, e até mesmo sua biblioteca, está equivocado. Nem sequer são seus professores e os alunos. O que credencia uma boa Universidade é o produto, a ciência, os egressos. Se existem excelentes egressos, existe uma excelente Universidade. Se eles são medíocres, a Universidade é ruim e medíocre, não vale à pena fazer um tremendo esforço para sustentá-la. Se não somos capazes de melhorá-la, fechamo-la com honradez e façamos coisas mais sérias” (Hoyos, 1998, *apud* Melo Filho, 2004, p. 61).

Conforme os autores apontam, os egressos, mesmo após a conclusão do curso, são os representantes da instituição, perante a sociedade. O egresso carrega consigo o “*status*” da Universidade que o formou, levando o prestígio ou o descrédito da instituição formadora, portanto é uma relação indissolúvel que, mesmo após a finalização do curso ainda é mantida e perpetuada.

Para Lima e Andriola (2018), os egressos assumem um papel estratégico para compreender a efetividade social e profissional dos conhecimentos adquiridos no período da formação. Isso é possível porque, segundo Meira e Kurcgant (2009), os egressos conseguem confrontar as competências desenvolvidas durante o curso com as requeridas no mercado de trabalho. Esse confronto permite avaliar com maior clareza se a estrutura pedagógica do curso foi adequada às exigências do mercado. Desse modo, os egressos possuem informações relevantes para melhoria da qualidade da formação ofertada e adequação do curso ao mercado de trabalho.

Lousada e Martins (2005) relatam que, quando as IES não obtêm um *feedback* dos seus egressos, elas deixam de realizar as mudanças necessárias em seus currículos e processos de ensino-aprendizagem e de gestão, perdendo a oportunidade de obter um retorno sobre a qualidade da formação recebida e sobre as necessidades do mercado de trabalho.

Nessa mesma linha, Viniestra *et al.* (2019) afirmam que a avaliação do curso feita pelos egressos contribui para monitorar a qualidade e o resultado do curso, criando subsídios para a melhoria do mesmo. Para os autores supracitados, a avaliação do egresso ainda estimula a crítica, adequação e conseqüente melhoria dos currículos e do processo ensino-aprendizagem, na direção de formar um profissional mais preparado para identificar e construir soluções para as necessidades do mercado de trabalho.

Já para Espartel (2009), os egressos têm uma visão mais ampla do processo de ensino, visto que podem fazer uma avaliação mais consistente sobre o curso por que:

- (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 (Espartel, 2009, p. 104).

Desse modo, os egressos têm um importante papel na avaliação da formação recebida. O aluno ativo pode avaliar sua satisfação com a formação recebida e identificar as fragilidades e potencialidades do curso. Já o egresso, inserido no mercado de trabalho, possui uma visão mais ampla da aplicabilidade profissional do curso e é capaz de identificar se o aprendizado trouxe resultados, visão essa que o aluno ativo, em tese, ainda não possui.

Localizar e manter contato com os egressos após a formação, por vezes, é um desafio para as IES. Para Coelho (2009), o diploma representa o corte umbilical entre a Universidade e o egresso. A autora ainda enfatiza que o egresso, culturalmente, é abandonado e esquecido pelas instituições formadoras após a diplomação. Em contra ponto, o ex-aluno, ansioso para exercer sua formação e cheio de expectativa para o mundo do trabalho, esquece de fornecer à instituição um retorno quanto à qualidade da formação recebida. Manter um diálogo requer uma conexão que deve ser estabelecida ainda durante o curso. A ligação entre o ex-aluno e a instituição formadora ainda é mais forte na pós-graduação, uma vez que, pela CAPES esse vínculo é mantido por 5 (cinco) anos após a titulação do egresso.

Para Queiroz (2014), a criação do vínculo ex-aluno e IES deve ser estabelecida desde o ingresso do estudante na universidade, estimulando um ciclo de retribuição ou cultura do retorno à universidade. A cultura do retorno, segundo a autora, consiste em um comportamento cidadão e consciente do aluno em entender que ele recebeu uma educação de qualidade e gratuita, no caso das instituições públicas, e que, após a formação, já como egresso, pode contribuir para a formação de outros estudantes.

Apesar do desafio de unir essas pontas e reatar esse laço entre ex-alunos e IES, a avaliação dos egressos em relação à formação recebida é necessária para o aprimoramento do curso e da IES. Sabendo da importância do retorno desses sujeitos sobre a qualidade da formação recebida, conforme anunciamos, este trabalho objetiva analisar as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - PPGAES/UFPB nos aspectos relacionados à formação recebida no programa.

Constatou-se que não existem informações sistematizadas dos egressos no site do programa, fato que torna mais relevante nosso estudo. A vivência das pessoas que passaram

pelo curso pode contribuir para o desenvolvimento do programa ao fornecer informações que geram reflexões sobre a qualidade da gestão do programa. Ao avaliar os aspectos relacionados ao programa de forma crítica, o egresso pode possibilitar melhorias no curso, prestando contas à Sociedade pelo investimento na qualificação desses profissionais e auxiliando na construção de uma formação ainda mais qualificada. Para tanto, faz-se necessário recorrer a estudos e pesquisas realizadas sobre o tema, como veremos a seguir.

3.2 ESTUDOS SOBRE EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO

Para subsidiar, conhecer e fundamentar a temática, neste tópico, apresentaremos algumas pesquisas realizadas com egressos de programas de pós-graduação no país com uma síntese dos resultados obtidos. Os estudos elencados apontam questões pertinentes às análises que trataremos nesta dissertação.

Dentre os estudos localizados, destacamos a pesquisa de Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012) que relataram a experiência do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, campus do Rio Claro, na construção de instrumentos de avaliação do programa, a partir da procedência, formação acadêmica e destino dos egressos do Programa. Esse estudo permitiu avaliar o progresso científico dos egressos por meio de sua inserção profissional. Os resultados obtidos comprovam que a análise da atuação profissional dos egressos é uma dimensão importante no processo de avaliação dos Programas de Pós-graduação. A pesquisa apresentou resultados extremamente positivos quando se considera a atuação profissional dos egressos, uma vez que a grande maioria estava trabalhando ou já tinha se aposentado, atuando no Ensino Superior Público e ou Particular. Além disso, constatou que houve ocupação de altos cargos de direção, chefia e coordenação tanto em universidades públicas como em particulares após a conclusão do curso.

O estudo de Pereira *et al.* (2022) avaliou o perfil de 79 egressos mestres e doutores do Programa de Pós-graduação em Engenharia Mineral da Universidade Federal de Ouro Preto. Sobre a atuação profissional, os egressos, em sua maioria, atuam como servidores públicos (48,7%). Já alguns egressos atuam em instituições privadas (28,2%) e outros como autônomo (23,1%). Esse resultado, segundo os autores, demonstra que a formação recebida habilitou os egressos para a atuação tanto no setor acadêmico quanto no setor industrial. Os autores enfatizam que, no Brasil, os programas de pós-graduação têm como principal objetivo o

desenvolvimento de pesquisa no meio acadêmico, entretanto há uma tendência cada vez maior também para o desenvolvimento profissional.

A avaliação do Programa pelos egressos foi positiva. Em relação à formação recebida, especificamente, para a atuação no mercado de trabalho, os egressos classificaram o programa como ótimo ou bom. Eles consideraram que a formação recebida no PPGEM foi excelente e que o aprendizado influenciou positivamente em suas práticas profissionais (Pereira *et al.*, 2022).

O estudo de Santos *et al.* (2017) objetivou conhecer as atividades profissionais e acadêmicas dos egressos titulados no programa de Pós-graduação na área de Odontologia em Saúde Coletiva da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho do *campus* de Araçatuba. Quanto à atuação profissional, os respondentes relataram que (52,33%) trabalham ou trabalharam em faculdades particulares. Os egressos informaram que (61,63%) têm ou tiveram atividade docente em universidades públicas. Salientamos que alguns relataram que trabalham ou trabalharam simultaneamente em instituições particulares e públicas. As atividades dos egressos nas IES não ficaram limitadas apenas ao ensino/pesquisa, mas estavam envolvidos também na gestão universitária, exercendo cargos de direção, coordenação de cursos na graduação e na pós-graduação, chefia de departamentos e outros.

Os egressos relataram que estavam inseridos no serviço público de saúde, em cargos como coordenador de saúde, cirurgião-dentista da rede, secretário de saúde bucal, alguns ocupavam cargos nas Secretarias Estaduais de Saúde, alguns foram participar da implantação e coordenação de serviços odontológicos públicos em algumas localidades que ainda não o possuíam. O estudo evidenciou que uma parcela muito pequena dos egressos exerceu atividade na área privada. Evidenciou-se também que, apesar dos egressos não progredirem para a carreira acadêmica, eles usavam o que tinham aprendido durante o curso em suas atuais funções administrativas para solucionar problemas. Quanto à satisfação ao término do curso, notou-se que a totalidade dos egressos se sentiu satisfeita com a conclusão da pós-graduação (Santos *et al.*, 2017).

O estudo de Goulart *et al.* (2017) teve como objetivo analisar o desenvolvimento do Mestrado Profissional na área de Administração no Estado de Minas Gerais. Os egressos participantes da pesquisa relataram sobre o conhecimento adquirido no curso, a influência sobre sua vida profissional e o interesse em se tornarem professores universitários. Cerca de 21% dos respondentes registraram que a realização do mestrado teve uma importância em suas vidas. A

aquisição de conhecimento teórico e técnico foi registrada por 17% dos egressos e 16% registraram que o mestrado contribuiu para seus aprimoramento profissional da carreira.

Quando questionados sobre sugestões dos egressos para melhorar o curso, verificou-se que 20% dos respondentes sugeriram que o curso tivesse mais atividades práticas, enquanto 13% consideraram que o curso deveria mesclar aulas práticas com aulas teóricas; 14% apontaram que seria preciso melhorar a grade curricular e 9% realçaram a necessidade de professores menos acadêmicos e/ou mais próximos das atividades dos alunos. Este item tem uma relação direta com os mestrados profissionais que apresenta como característica o corpo docente que inclui pessoas vindas do mercado de trabalho, dando ao curso um caráter mais prático, voltado para as questões levantadas pelas organizações. Alguns egressos sugeriram parcerias com instituições brasileiras ou internacionais, maior foco nas inovações e mesmo suprimir as exigências de publicação de artigos em periódicos de caráter essencialmente acadêmico (Goulart *et al.*, 2017).

O estudo de Gonçalves e Resende (2020) buscou traçar o perfil e investigar as contribuições do curso de Mestrado em Educação de uma Universidade do Triângulo Mineiro para seus egressos. O *corpus* de análise resultou de um questionário respondido por 44 egressos e de entrevista semiestruturada realizada com 08 deles. Em relação às contribuições do programa para os egressos, a categoria que apareceu com maior frequência foi o “aprofundamento de conhecimento” (82% dos respondentes). Os egressos do estudo relataram que, a partir do conhecimento adquirido na pós-graduação, houve um aprimoramento profissional com a ascensão na carreira.

O estudo de Paixão e Hastenreiter Filho (2014) analisou o impacto percebido por egressos de um curso de mestrado profissional em administração de uma universidade brasileira realizado com 142 ex-alunos que preencheram um questionário *online*, o qual foi usado como instrumento de coleta dos dados para o estudo. A atuação profissional indicou uma maior presença de funcionários em organizações privadas (37,7%). Já 30% dos egressos atuam como funcionários públicos. Sobre o impacto do curso no desenvolvimento de novas competências e habilidades, as médias apresentadas indicam um impacto elevado. As competências e habilidades com média mais altas foram: pesquisar; pensar criticamente; integrar informações de várias fontes; analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações; ler; analisar problemas complexos no âmbito das organizações; pensar analiticamente; sensibilizar-se em relação ao contexto das organizações; pensar estrategicamente; comunicar-se por meio da

escrita (redação). As habilidades e competências com menor média foram: liderar pessoas e controlar-se emocionalmente.

Em relação à carreira profissional do egresso, os respondentes indicaram que houve uma evolução da carreira após o mestrado. Ao serem questionados em relação ao peso do curso na evolução profissional, observou-se uma média de 5, o que indica que os egressos creditam essa evolução em grande parte ao mestrado. Os níveis hierárquicos após o curso mais frequentes foram os seguintes: diretoria, gerencia e analista. Segundo os autores, há indícios de que o curso contribuiu para a progressão na carreira dos egressos. Em relação à renda, os respondentes (78%) informaram que houve um aumento salarial após a conclusão do curso (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014).

A pesquisa de Nepomuceno e Costa (2012) teve o objetivo de contribuir na investigação sobre os impactos originados pelos cursos de pós-graduação no desempenho dos egressos. Os maiores valores médios de desempenho foram atribuídos aos seguintes critérios: impacto no perfil pesquisador, autoestima, senso crítico adquirido, capacidade de expressão, impacto sobre o perfil empreendedor, relacionamento interpessoal, absorção de críticas, capacidade de resolver problemas e oratória. Sobre a avaliação do curso, na percepção dos egressos, os maiores valores médios foram atribuídos aos seguintes critérios: qualidade das disciplinas, bibliotecas, adequação das disciplinas à proposta do programa, material didático (livros, notas de aula, etc.) e programa das disciplinas.

Hortale *et al.* (2014) analisaram a trajetória e satisfação de egressos de cursos de doutorado na área da saúde. Foi analisado o perfil dos egressos; mapeadas suas trajetórias profissionais, suas percepções sobre a formação recebida; suas motivações na escolha da instituição para realizar o doutorado; e as avaliações efetuadas sobre os cursos. Os egressos avaliaram como “Alto” o grau de impacto do doutorado na vida profissional. Acerca da remuneração, os egressos indicaram “Insatisfação” com os níveis salariais recebidos. Questionados sobre a motivação para a entrada na instituição, a maioria dos egressos escolheram a opção “Tradição da Instituição” como principal motivo para o ingresso no curso.

A infraestrutura e acervo bibliográfico receberam os graus “Excelente” e “Bom”. Os egressos estavam satisfeitos com os critérios de “relevância social do seu trabalho”, “oportunidades de novas aprendizagens” e “exercício de criatividade”. Foram conferidos ao “conjunto de disciplinas”, “conteúdos”, “corpo docente” e “orientação de tese”, os graus de “Excelente” e “Bom”. Já em relação à “Orientação para Elaboração de Artigos Científicos”, houve avaliação negativa (Hortale *et al.*, 2014).

O estudo de Mendes *et al.* (2010) teve como objetivo avaliar os egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Piauí, quanto aos perfis acadêmico, profissional e percepção do curso. Quanto ao perfil, constatou-se que a maioria dos egressos é do gênero feminino, sendo 22 mulheres (68,7%) e 10 homens (31,3%). Quanto aos motivos para a escolha do curso, os participantes citaram o fato de “as atividades serem desenvolvidas na cidade em que residem,” “a qualidade e credibilidade do programa”, “por ser o único na área da saúde da região”, “a possibilidade de conciliar trabalho e curso”, “o aprimoramento técnico-científico adquirido com a realização do curso” e “a gratuidade”. Sobre as expectativas ao decidir fazer o curso, os respondentes informaram que objetivaram “o magistério superior” e “a capacitação para realizar pesquisa científica”.

O estudo mostrou que, após o curso, os respondentes indicaram aumento da renda mensal (75%) e progressão funcional (53,3%). Em relação ao grau de satisfação com o curso, 53,1% relataram estarem satisfeitos. Entretanto, o estudo avalia a satisfação dos egressos de forma abrangente, sem julgar critérios específicos. Um dado interessante apontado é que todos os respondentes indicariam o curso para algum conhecido (Mendes *et al.*, 2010).

A investigação identificou fragilidades e potencialidades do curso segundo os egressos. O corpo docente foi citado como principal ponto positivo do programa, apesar de alguns participantes relatarem os seguintes pontos negativos: dificuldade de relacionamento; indisponibilidade de tempo; baixa produtividade científica de alguns e inadequação do orientador com a área de afinidade do mestrado. Para melhorar o curso, os egressos indicaram: ajustes no conteúdo do curso, com substituição de algumas disciplinas consideradas desnecessárias por outras que acrescentem conhecimentos importantes; melhoria na infraestrutura; mudanças nos horários das aulas; incentivo para a publicação dos resultados da pesquisa em periódicos internacionais e aumento no número de bolsas. Uma dificuldade relatada pelos egressos foi conciliar curso e trabalho, já que a maioria se encontra inserida no mercado de trabalho (Mendes *et al.*, 2010).

O estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) teve como objetivo analisar o perfil e a trajetória profissional dos egressos do curso de Pós-graduação em Administração. O fator que mais motivou a escolha de cursar o mestrado em Administração foi o “aumento salarial”, seguido do “aperfeiçoamento profissional” e da “possibilidade de lecionar”, ambos com o mesmo peso. Ademais, houve um significativo aumento da inserção dos egressos no mercado de trabalho quando comparados os índices de antes e depois do curso, observa-se também uma ampliação nas áreas de atuação dos egressos após o mestrado. Os respondentes indicaram aumento da renda mensal, com acréscimo de 40% da renda anterior. Em relação ao programa

refletir às necessidades do mercado do trabalho, “a maioria dos respondentes concordou parcialmente”; “9,2% concordaram totalmente”, “15,4% não discordaram nem concordaram”, “16,9% discordaram parcialmente” e apenas “4,6% discordaram totalmente”.

Para avaliar o programa, foi solicitado que os respondentes atribuíssem uma nota ao critério avaliado. As melhores notas foram dadas à “disponibilidade de base de dados e literatura oferecida pela instituição” (biblioteca), “qualidade do corpo docente”, “desempenho do egresso”, “qualidade da orientação”, “infraestrutura” e “conteúdo da grade”. A pior nota foi atribuída para a “falta de financiamento para eventos e publicações” e para “disponibilidade de bolsas”. Os resultados apontam que o programa atendeu às expectativas dos respondentes, sendo avaliado satisfatoriamente pelos egressos (Pozza; Ferreira; Domingues, 2017).

Sobre as deficiências do programa de pós-graduação cursado, mais especificamente se existem dificuldades em relação ao atendimento das demandas da sociedade, “a maioria concordou parcialmente”, “9,2% concordaram totalmente”, “16,9% não concordou nem discordou” e “10,8% discordaram parcialmente” e apenas “4,6% dos respondentes discordou totalmente”. Outra fragilidade do programa apontada pelos egressos foi em relação às “ações de internacionalização do programa” que foram avaliadas negativamente. A respeito dos pontos fortes que o programa tem, foram citados: “a base de dados disponibilizada oferecida pela instituição”, “infraestrutura” e “corpo docente” (Pozza; Ferreira; Domingues, 2017).

O estudo de Gomes *et al.* (2023) objetivou caracterizar o perfil sociodemográfico e a atuação profissional dos egressos do Mestrado Profissional em Saúde da Família (PROFSAÚDE) da Fiocruz e Abrasco e identificar as contribuições do mestrado para a atuação profissional e para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Em relação à motivação para ingresso no curso, os resultados da pesquisa mostram o predomínio das opções: seguir carreira acadêmica; aprimoramento técnico e reciclagem de conhecimento; satisfação pessoal; melhoria da remuneração e aumento da empregabilidade. Em relação à inserção profissional, os dados indicam que os egressos mantêm aderência ao local de atuação inicial e que a formação no PROFSAÚDE está em consonância com o desempenho profissional. O estudo indica que, para a maioria dos respondentes, houve aumento de renda após a titulação.

Em relação às mudanças na carreira profissional, os egressos mencionaram: possibilidade de novos cargos; reconhecimento profissional e melhoria na remuneração; ascensão profissional; interesse pela realização de pesquisa científica; mais respeito como profissional; amadurecimento das ações e ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho, gerando segurança profissional e melhor desempenho. Os egressos perceberam modificações

no processo de trabalho a partir do curso. A maioria dos respondentes relatou que houve contribuição do trabalho de conclusão do mestrado para a sua prática profissional. Segundo as autoras da pesquisa, essas perspectivas dos egressos estão de acordo com o esperado para os mestrados profissionais, em que o produto final tem plena articulação com a prática dos profissionais e pode impactar de algum modo nas ações deles a fim de ressignificá-las e/ou qualificá-las (Gomes *et al.*, 2023).

O percentual de 96,9% demonstra que há uma avaliação positiva dos egressos em relação aos impactos da aprendizagem do curso na vida profissional deles. Alguns impactos mencionados foram: melhoria do trabalho docente e da preceptoria; ampliação de aprendizagens teóricas, técnicas e práticas; melhoria na rotina de trabalho; segurança no desenvolvimento do trabalho; desenvolvimento de habilidades de pesquisa; ampliação do trabalho em equipe; aprendizagem de tecnologias para a saúde; oportunidades de trabalho; reconhecimento; *networking* (Gomes *et al.*, 2023).

Assim, os estudos de Nepomuceno e Costa (2012), Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012), Paixão e Hastenreiter Filho (2014), Pozza, Ferreira e Domingues (2017), Santos *et al.* (2017), Goulart *et al.* (2017), Gonçalves e Resende (2020), Pereira *et al.* (2022) e Gomes *et al.* (2023) identificaram as contribuições que a formação recebida em programas de pós-graduação trouxe para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos. De modo geral, as pesquisas apontaram para uma melhoria na atuação profissional, com progressão na carreira, aumento de renda e com predominância de cargos no setor público e aumento de conhecimento adquirido no curso. Especificamente, os estudos de Paixão e Hastenreiter Filho (2014), Nepomuceno e Costa (2012) e Gomes *et al.* (2023) mantêm uma relação com o nosso estudo, na medida em que analisa as competências e habilidades adquiridas pelos egressos após a formação. Essas competências vão desde habilidades profissionais, acadêmicas e até emocionais como, “capacidade de adaptação às mudanças e novas situações” e “sensibilidade em relação a outras culturas”. Sendo assim, a opinião dos egressos sobre o curso realizado torna-se uma importante fonte de críticas e sugestões para o aprimoramento do curso.

Os resultados das pesquisas mostraram que, após o curso, os egressos indicaram aumento da renda mensal como sendo uma contribuição da formação recebida. Um motivo para o aumento dos níveis salariais pode ser atribuído à progressão funcional ocorrida após a titulação (Mendes *et al.*, 2010; Paixão; Hastenreiter Filho, 2014; Pozza; Ferreira; Domingues, 2017; Gomes *et al.* 2023). Entretanto, no estudo de Hortale *et al.* (2014), os egressos demonstraram insatisfação com os níveis salariais recebidos. Especificamente, esse estudo foi

realizado com os egressos dos cursos da Fundação Oswaldo Cruz nas áreas da saúde coletiva, biociências e atenção à saúde, sendo assim, uma hipótese para a insatisfação com a remuneração recebida pode estar relacionada à sobrecarga de trabalho e altos níveis de estresse desses profissionais de saúde. Os estudos de Mendes *et al.* (2010), Hortale *et al.* (2014), Pozza, Ferreira e Domingues (2017) e Gomes *et al.* (2023) evidenciaram as motivações que os egressos relataram ao ingressar na pós-graduação que vão desde aperfeiçoamento profissional até aumento salarial.

Os estudos permitiram ampliar o conhecimento das gestões dos programas sobre os processos de formação, estabelecendo um modelo para o monitoramento dos egressos. Além de contribuir com subsídios para o acompanhamento de egressos nos programas de pós-graduação, os estudos mantêm relação com nossa pesquisa ao contribuir para a melhoria da formação recebida, possibilitando um melhor planejamento e tomada decisão na gestão do programa. Os egressos podem se tornar informantes estratégicos sobre o mercado de trabalho, contribuindo para a melhoria da formação recebida (Moreira; Velho, 2012). O estudo de Nepomuceno e Costa (2012), mais especificamente, apresentou aspectos associados ao desempenho acadêmico e aspectos do curso julgados como relevantes pelos egressos de um mestrado profissional.

As pesquisas de Mendes *et al.* (2010), Nepomuceno e Costa (2012), Hortale *et al.* (2014), Pozza, Ferreira e Domingues (2017) e Pereira *et al.* (2022), cujos resultados gerais foram apresentados anteriormente, avaliaram o grau de satisfação dos egressos em relação à formação recebida. Os egressos consideraram, em sua maioria, que a formação recebida foi excelente e que o aprendizado influenciou positivamente em suas práticas profissionais. Os resultados desses estudos revelam informações sobre a avaliação dos egressos quanto à qualidade e apontam as falhas dos aspectos relacionados à formação recebida. Proporcionam também informações relevantes sobre a qualidade da formação recebida nos programas de pós-graduação ao fornecer subsídios para a elaboração de um planejamento estratégico, de modo que possam articular ações para o aprimoramento dos processos relacionados à formação dos alunos, a fim da melhoria contínua do curso.

Com a finalidade de identificar as potencialidades e fragilidades do curso, as pesquisas de Mendes *et al.* (2010), Goulart *et al.* (2017) e Pozza, Ferreira e Domingues (2017), sintetizadas acima, elencaram fatores e/ou critérios avaliados a partir da visão dos egressos, apontando pontos de melhoria do programa para o aprimoramento constante do processo formativo. As reflexões sobre os resultados de estudos como esses mostram que as dificuldades enfrentadas

pelos egressos podem ser sanadas a partir de ajustes que levem em consideração essas avaliações.

Pode-se perceber que os resultados desses estudos revelam a trajetória dos egressos, antes e depois do curso, permitindo compreender o processo de inserção profissional desses sujeitos, as contribuições que a formação recebida teve na vida dos egressos e as potencialidades e fragilidades do curso. A apresentação de alguns estudos realizados com os egressos da pós-graduação visou conhecer o que já havia sido feito e obter informações sobre as metodologias e os resultados obtidos por esses trabalhos, com a finalidade de ampliar as contribuições dessa temática.

3.3 PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PPGAES/UFPB

O Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação Superior - PPGAES do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) está situado em João Pessoa, no *campus* I e oferta o mestrado profissional. O CE já ofertava o mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes – PPGOA, que tem um público alvo mais abrangente em relação ao PPGAES. O foco do PPGAES é a formação dos servidores técnico-administrativos do quadro permanente das instituições de ensino superior para o exercício de suas atividades profissionais, na gestão e avaliação de políticas públicas (Sousa Junior; Farias, 2017).

A proposta inicial do PPGAES era atender a demanda de qualificação dos Servidores Técnico-Administrativos (STAs) das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado da Paraíba¹⁰, no contexto de forte expansão das Universidades Federais, devido ao Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007). Em decorrência do REUNI, as Universidades Federais se viram compelidas a expandir cursos de graduação e melhorar a qualidade da oferta desses cursos de graduação, gerando a necessidade de ampliar seus quadros de recursos humanos (Sousa Junior; Farias, 2017). Em se tratando especificamente da UFPB, foram abertos novos concursos públicos em decorrência de vagas geradas pelo REUNI e também pelo quadro de referência dos servidores técnico-administrativos, que permitiu a reposição de vagas quando da aposentadoria dos servidores. A lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005 instituiu o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

¹⁰ Atualmente o curso é destinado aos STAs das IES públicas do país.

(PCCTAE), o qual trouxe avanços no que se refere à capacitação e aperfeiçoamento dos servidores (Brasil, 2005). Já o Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006 estabeleceu os procedimentos para a concessão de Incentivo à Qualificação (Brasil, 2006a).

Em consequência da expansão das IFES, reposição de pessoal e a implantação do PCCTAE, a administração superior da UFPB criou uma comissão com o objetivo de avaliar e redimensionar o quadro dos servidores técnico-administrativos, que constatou a necessidade de melhoria do desempenho funcional e adequação da capacidade e competências dos servidores no ambiente de trabalho (Sousa Junior; Farias, 2017). Foi nesse contexto que surgiu a possibilidade de implantação de um curso de Mestrado Profissional voltado especificamente para a capacitação dos servidores técnico-administrativos, nascendo, assim, o Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV, pela Resolução nº 12/2012 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE (PPGAES, 2012).

Em 2021, o curso passou por uma alteração, sendo denominado de “Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior” – PPGAES. Para atender às necessidades de atualização acadêmico-administrativa, o curso passou a ser regido pela Resolução nº 14/2021 do CONSEPE, quanto ao Regulamento e à Estrutura Acadêmica (PPGAES, 2021).

Atualmente, o PPGAES conta com um corpo docente de dezesseis professores, sendo treze docentes permanentes e três colaboradores que atuam nas duas linhas de pesquisa, a saber: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior; e Avaliação e Financiamento da Educação Superior. O Programa abrange uma única área de concentração, denominada Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. São oferecidas 13 (treze) disciplinas, sendo 05 (cinco) obrigatórias e 08 (oito) optativas. O corpo técnico é composto por dois servidores que atuam na secretaria do Programa, todos com experiência em suas respectivas áreas. Em termos de infraestrutura, o PPGAES conta com sala de coordenação, secretaria e Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Sociedade (NEPES), que funcionam nas dependências do Centro de Educação-UFPB. As aulas são ministradas no Centro de Desenvolvimento do Servidor Público (CEDESP), vinculado à Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CDP) da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP.

Os objetivos específicos do Programa são mencionados no Artigo 3º da Resolução nº 14/2021 do PPGAES, são eles:

a) em relação aos discentes: oportunizar conhecimento profissional e acadêmico com vistas ao aprofundamento e aplicabilidade do desempenho profissional a partir do envolvimento em atividades de pesquisa, produção acadêmica, desenvolvimento e inovação.

b) em relação aos professores do Programa: desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão que visem à produção científica e inovadora na área de concentração do Programa e das Linhas de Pesquisas.

c) em relação à instituição: fortalecer as atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma sistemática, alinhada à área de concentração do Programa, às linhas de pesquisa, aos projetos de pesquisa e produção discente/docente na perspectiva do desenvolvimento e inovação (PPGAES, 2021).

O PPGAES sistematiza seu plano de avaliação e autoavaliação institucional em articulação com a Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFPB), a qual é responsável por articular e coordenar a avaliação interna da instituição, por meio da sistematização e prestação de informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

A avaliação institucional é um processo de conhecimento e intervenção prática que permite direcionar as atividades da instituição com o objetivo de diagnosticar fragilidades e potencialidades, contribuindo para um tipo de planejamento e de tomada de decisão mais efetivos. O processo de avaliação envolve a participação de docentes, discentes, técnicos-administrativos e egressos do programa, na tentativa de alcançar índices de qualidade do programa.

O processo de seleção para admissão de alunos é feito anualmente, os interessados podem ter formação em qualquer área de conhecimento, devido à estrutura interdisciplinar do curso. Em média, são ofertadas 30 (trinta) vagas por ano no programa conforme a disponibilidade dos docentes para a orientação.

Na última avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020), o Programa passou pelo crivo avaliativo, tendo seu conceito (nota) aumentado de 3 (três) para 4 (quatro), numa escala de 1 a 5 (para programas que ofertam apenas o nível de mestrado), sendo avaliado como “Bom”. De acordo com a Portaria da CAPES nº 59/2017, a concessão da nota 4 será atribuída ao programa que tenha alcançado, no mínimo, o conceito “Bom” em pelo menos três quesitos avaliados (BRASIL, 2017).

Os mestrados profissionais têm o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho, buscando a solução de problemas, através da pesquisa aplicada, além de qualificar os quadros de profissionais das organizações. E é nesse sentido que o PPGAES visa à qualificação profissional, exclusivamente, dos servidores técnico-administrativos das IES, tendo sua produção de conhecimentos voltada, integralmente, para a aplicação prática, atendendo, assim, aos requisitos dos mestrados profissionais. A capacitação dos técnico-administrativos no PPGAES gera uma melhor eficiência, eficácia, efetividade e qualidade dos serviços públicos ofertados nas IES no atendimento às demandas da sociedade.

O processo seletivo para ingresso de alunos tem como prerrogativa a admissão de servidores técnico-administrativos do quadro ativo das IES de todo o país que tenham concluído o ensino superior em qualquer área de conhecimento. O PPGAES tem-se mostrado fundamental para a qualificação dos técnicos-administrativos das IES. O curso proporciona o desenvolvimento dos servidores em suas competências técnicas e comportamentais, agregando valores para as instituições nas quais desempenham suas funções.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisa, para Gil (2017), é definida como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos e é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema ou quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. Para Marconi e Lakatos (2021, p. 182), “pesquisa é um procedimento formal, com método, de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou se descobrir verdades parciais”.

É nessa perspectiva que esta pesquisa tem como objetivo **analisar as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/UFPB nos aspectos relacionados à formação recebida no programa**. O trabalho tem o intuito de contribuir como um instrumento de gestão para o Programa, uma vez que esse estudo pode revelar importantes aspectos que poderão subsidiar as políticas de autoavaliação, planejamento estratégico e tomada de decisão implementadas pela coordenação do programa. Sendo assim, a pesquisa obedecerá à metodologia descrita a seguir.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O enfoque metodológico utilizado na pesquisa é o qualitativo. Para Richardson *et al.* (1999, p. 79), “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema”. Para Minayo (2002, p. 21-22), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. Assim, o estudo é considerado como qualitativo visto que a abordagem utilizada não emprega qualquer método estatístico, pautando-se nas percepções dos sujeitos sobre a realidade estudada.

Quanto à natureza da pesquisa, é caracterizada como aplicada. Para Gil (2008), a pesquisa aplicada tem como característica a aplicação prática do conhecimento. Nesse mesmo viés, Andrade (2012) diz que o objetivo da pesquisa aplicada é contribuir para fins práticos, pela busca de soluções para problemas concretos. Sendo assim, por se tratar de um estudo em um programa de pós-graduação na modalidade profissional, cujo trabalho final deve apresentar uma aplicação prática à resolução de problemas vivenciados, a pesquisa caracteriza-se como

aplicada. A expectativa é que os resultados aqui apresentados possam auxiliar na melhoria da gestão do programa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva e exploratória. Segundo Gil (2008, p. 28), as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Já para Andrade (2012), na pesquisa descritiva, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador manipule ou interfira no fenômeno estudado. O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles (Prodanov; Freitas, 2013).

A pesquisa, quanto aos objetivos, também é exploratória, na medida em que realizamos uma primeira aproximação com o tema, já que não encontramos nenhum trabalho semelhante no PPGAES. Segundo Gil, “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato [...]” (Gil, 2008, p. 27). O autor acima descreve ainda que as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla.

4.2 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - PPGAES do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. O PPGAES é um mestrado profissional destinado aos servidores técnicos administrativos das Instituições Públicas de Educação Superior (IES) (PPGAES, 2012). O objetivo do programa é preparar o servidor técnico administrativo e é voltado para formação teórica sobre políticas públicas de gestão e avaliação da educação.

Compreendendo a importância de promover adequações naquilo que precisa ser melhorado e servindo de referência para que o programa se autoavale, a pesquisa com os egressos do PPGAES/UFPB responde ao questionamento: **Quais são as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/UFPB nos aspectos relacionados à formação recebida no programa?** Ao respondermos essa pergunta, o Programa obterá um retorno a respeito da condução do curso com os próprios sujeitos que vivenciaram todo o processo de formação/aprendizagem oferecido pelo Programa.

4.3 UNIVERSO E AMOSTRA

Gil (2008, p. 89) conceitua universo como “um conjunto de elementos que possuem determinadas características”. No caso da pesquisa em questão, o universo é composto pelos egressos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES/UFPB, titulados no período de 2015 a 2021. O recorte temporal justifica-se devido ao ano de 2015 ter sido o ano da primeira turma do programa e pela hipótese de que 2 anos (de conclusão do curso) ser um tempo pertinente para que os egressos possam refletir sobre as repercussões da formação em suas vidas, sendo o ano de 2021 o último considerado com a distância temporal necessária para a pesquisa, visto que esta está sendo desenvolvida em 2023.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, foi enviado um requerimento à coordenação do PPGAES, solicitando informações necessárias para contatar os egressos dos anos de 2015 a 2021. Em resposta ao requerimento, a coordenação do PPGAES/UFPB nos disponibilizou uma listagem de 221 egressos titulados no período solicitado com *e-mails* individuais de cada ex-aluno. De posse das informações, os egressos foram contatados e convidados a participar da pesquisa.

A amostra foi levantada à medida que os egressos concordaram em participar do estudo, respondendo ao questionário encaminhado por *e-mail*, quando informamos que o objetivo do estudo era analisar as percepções dos egressos do PPGAES/UFPB nos aspectos relacionados à formação recebida no programa. Ainda no *e-mail*, encaminhamos o *link* de acesso ao questionário e informamos que eles deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao final do período de disponibilidade do questionário, contabilizamos 84 questionários respondidos.

4.4 INSTRUMENTO/TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS

Os procedimentos técnicos para a coleta de dados estão descritos a seguir:

A) Pesquisa Bibliográfica e Documental: serviu de suporte a fundamentação teórica tendo como fontes primárias pesquisas em formato de artigos, dissertações e teses. Essas investigações serviram de base para a fundamentação teórico-metodológica necessária para estabelecer um arcabouço teórico para subsidiar as análises, reflexões necessárias à temática proposta, buscando conhecer o estado da arte acerca do tema. É nessa perspectiva que, por meio

da pesquisa bibliográfica, fizemos um levantamento histórico sobre a origem da pós-graduação no Brasil, sobre o surgimento da pós-graduação na modalidade profissional, sobre o sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* conduzida pela CAPES e estudos sobre egressos de programas de pós-graduação. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos os descritores: “pós-graduação”, “mestrado profissional”, “avaliação da pós-graduação” e “egressos de programas de pós-graduação”. Para tanto, utilizamos as plataformas de pesquisa: *Google Acadêmico*, catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), periódico da CAPES, *Mendeley* e site do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES).

Na pesquisa documental, analisamos os regimentos e as resoluções do PPGAES, as legislações referentes aos mestrados profissionais, relatórios e atas do colegiado do PPGAES, fichas de avaliações da CAPES, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente, relatórios de gestão, entre outros documentos disponíveis na Instituição que contribuíram para a investigação. Os documentos permitiram conhecer melhor o objeto de estudo, contribuindo para uma discussão teórica do fenômeno estudado.

B) Estudo de Caso: para Gil (2008, p. 18), “o método monográfico parte do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes”, ou seja, se trata de um estudo de determinados indivíduos com a finalidade de obter generalizações, neste caso, conhecer as percepções dos egressos acerca dos aspectos relacionados à formação recebida no programa de pós-graduação, o PPGAES/UFPB. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado um questionário semi-estruturado como instrumento de coleta de dados, contendo uma série ordenada de perguntas sobre as percepções dos egressos acerca dos aspectos relacionados à formação recebida no PPGAES/UFPB, a fim de possibilitar uma análise.

Para Prodanov e Freitas (2013), a linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o respondente compreenda com clareza o que está sendo perguntado. No intuito de garantir essa comunicação simples e direta, foi realizado um pré-teste do instrumento de pesquisa para a validação do conteúdo do questionário, antes de sua aplicação definitiva, com o objetivo de identificar e eliminar questões mal elaboradas e de difícil compreensão. No pré-teste, visamos também corrigir desvios de linguagem e verificar a adequação das questões, procurando conhecer como se daria o comportamento numa situação real de coleta de dados. O procedimento do pré-teste foi executado com um grupo amostral de quatro (04) egressos pertencentes à população-alvo deste estudo.

Somente após essa avaliação e feitos os ajustes necessários para adequação do questionário, encaminhamos um *e-mail* a cada egresso informando sobre a pesquisa que seria realizada e garantindo a confidencialidade e anonimato aos participantes. Segundo sugestão de Marcone e Lakatos (2003, p. 201), é necessário explicar aos sujeitos “a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

A aplicação do questionário foi feita via plataforma *online* do *google forms*, concebido com o propósito de conter questões que respondessem aos objetivos da pesquisa. A aplicação de questionário foi usada como técnica de coleta de dados porque apresenta uma série de vantagens, dentre elas, destaco: atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, há menos riscos de distorção, pela não influências do pesquisador e há mais tempo para responder e em hora mais favorável (Marcone; Lakatos, 2003).

O questionário foi composto por quatro partes. A primeira é relativa às características dos respondentes, objetivando traçar o perfil e conhecer os dados socioeconômicos dos indivíduos pesquisados. A segunda parte consiste em mapear as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação ofertada no PPGAES para as vidas dos egressos (2015-2021). A terceira parte é relativa à satisfação do egresso em relação à formação ofertada pelo PPGAES/UFPB. E a quarta parte procurou identificar as potencialidades e fragilidades do programa pelos egressos e sugestões de melhoria do curso.

Nesta pesquisa, o questionário foi elaborado com questões abertas (13 questões) e fechadas (13 questões). Para responder aos objetivos de **mapear as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação do PPGAES/UFPB na vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos** e de **identificar as potencialidades e as fragilidades do PPGAES/UFPB na percepção dos egressos**, as questões foram abertas, pois permitem que os informantes respondam livremente, possibilitando uma investigação mais profunda por parte da pesquisadora. As questões abertas possibilitam também uma comunicação mais ampla e obtenção de maior número de informações, sendo assim mais adequadas para responder aos objetivos acima mencionados.

Já para o objetivo de **apresentar a satisfação do egresso em relação à formação ofertada pelo PPGAES/UFPB**, as questões foram fechadas, utilizamos uma escala do tipo *likert*, com a finalidade de fornecer uma medida da intensidade acerca dos itens avaliados pelos

egressos, sendo assim, os resultados quantitativos foram tabulados com facilidade. As questões fechadas permitem que os resultados sejam analisados de forma objetiva, mais adequado para atingir esse propósito. Assim, cada questão foi posta seguindo uma escala de 1 a 5, sendo ora [1] Inadequado a [5] Bastante Adequado; ou [1] Totalmente Insatisfeito a [5] Totalmente Satisfeito; ou ainda [1] Péssimo a [5] Ótimo, dependendo do item ou dimensão avaliada na perspectiva dos egressos.

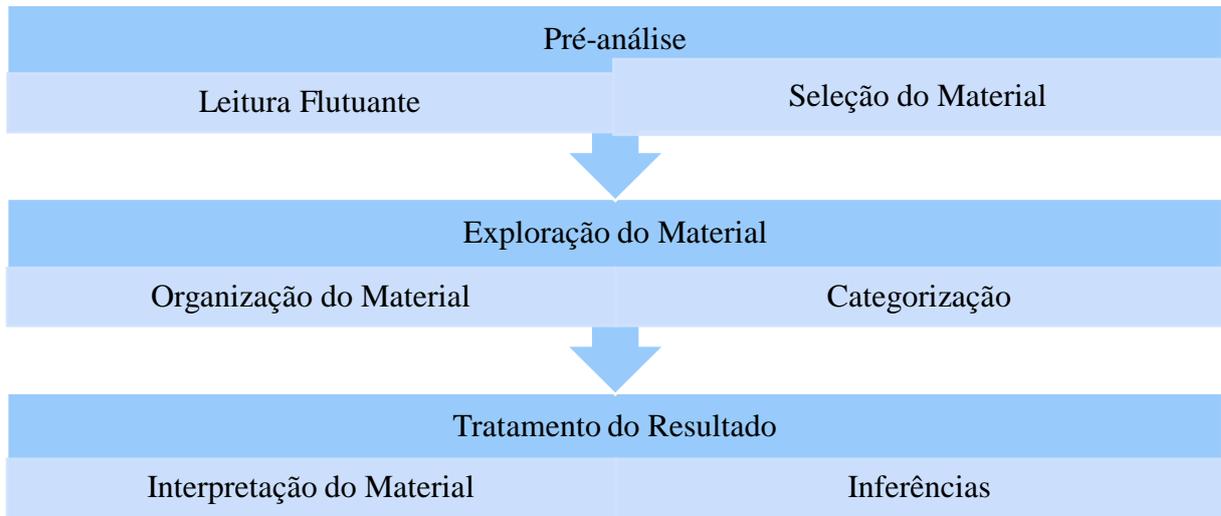
Salientamos que, antes de iniciar a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CCS/UFPB, para avaliação e autorização de sua realização e recebeu parecer favorável (CAAE: 72529123.6.0000.5188).

O questionário ficou disponível no período de 26 de setembro de 2023 a 14 de novembro de 2023, com três repetições de envio. Além do envio no dia 26 de setembro de 2023, no dia 11 de outubro de 2023, encaminhamos novamente *e-mail* aos egressos, pedindo aos que ainda não tinha respondido para que o fizessem. Um terceiro envio foi feito em 26 de outubro, ficando aberto para receber as respostas até o dia 14 de novembro de 2023.

Dos 221 egressos contatados, 84 pessoas, ou seja, 38% responderam à pesquisa. Esse quantitativo pode ser considerado um número razoável, tendo em vista que Marconi e Lakatos (2003) afirmam que questionários enviados para os entrevistados alcançam em média 25% de devolução. Assim, considero essa amostra significativa, pois pôde fornecer uma visão fiel do grupo.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos dados das questões abertas foi feita mediante análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011), que consiste numa interpretação dos dados com explicação e conclusões possíveis, apresentando os resultados considerados relevantes a partir do questionário aplicado com os egressos. Já para Richardson (1999, p. 224), “a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes.”. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, seja escrita ou falada, que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador, gerando conhecimento. A análise de conteúdo de Bardin (2011) segue os passos cronológicos, conforme especificado na figura 01:

Figura 1 – Esquema da análise de conteúdo (Bardin, 2011)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Bardin (2011).

Na pré-análise, foi realizada uma leitura “flutuante” das respostas do questionário, ou seja, foi feito o primeiro contato com as respostas submetidas à análise, para que, assim, fosse selecionado o material relevante para o alcance dos objetivos propostos. A leitura flutuante permitiu um contato inicial com o material, ter as primeiras orientações e impressões em relação à mensagem das respostas.

Na fase seguinte, foi feita a exploração efetiva do material selecionado. Essa fase, segundo Bardin (2011), é essencial para a realização da pesquisa, uma vez que é nesta etapa que o material será sistematizado e categorizado em unidades de análise para que possa ocorrer as inferências do material coletado. Consiste na codificação, categorização e quantificação da informação. As respostas encontradas foram agrupadas em subcategorias ou indicadores por similaridade, de acordo com a maior frequência encontrada nas respostas e calculando-se sua porcentagem de ocorrência, conforme o objetivo proposto para o estudo. Também, nessa fase, foi organizado todo o material selecionado como relevante para a investigação.

Na última fase da análise dos dados, foram feitas as inferências a partir do material organizado e sistematizadas por categorias, trazendo os resultados da questão da pesquisa e alcançando os objetivos propostos neste estudo. As categorias e indicadores das questões abertas estão especificados na Quadro 2:

Quadro 2 – Categorias e Indicadores das questões abertas, segundo Análise de Conteúdo, de Bardin (2011)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS OU INDICADORES
Contribuições da formação para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos.	Aquisição de conhecimento.
	Aumento salarial.
	Atuação profissional.
	Promoção funcional.
	Participação em eventos e publicação de artigos.
	Incremento para carreira docente e acadêmica.
Habilidades desenvolvidas a partir da formação recebida.	Habilidade de leitura e escrita.
	Habilidade de pesquisar.
	Desenvolvimento de senso crítico.
Potencialidades do programa.	Corpo docente.
	Aplicação práticas das pesquisas dos mestrados profissionais.
Fragilidades do programa.	Carga horária das disciplinas.
	Falta de estímulo para publicação.

Fonte: Própria autora, 2024.

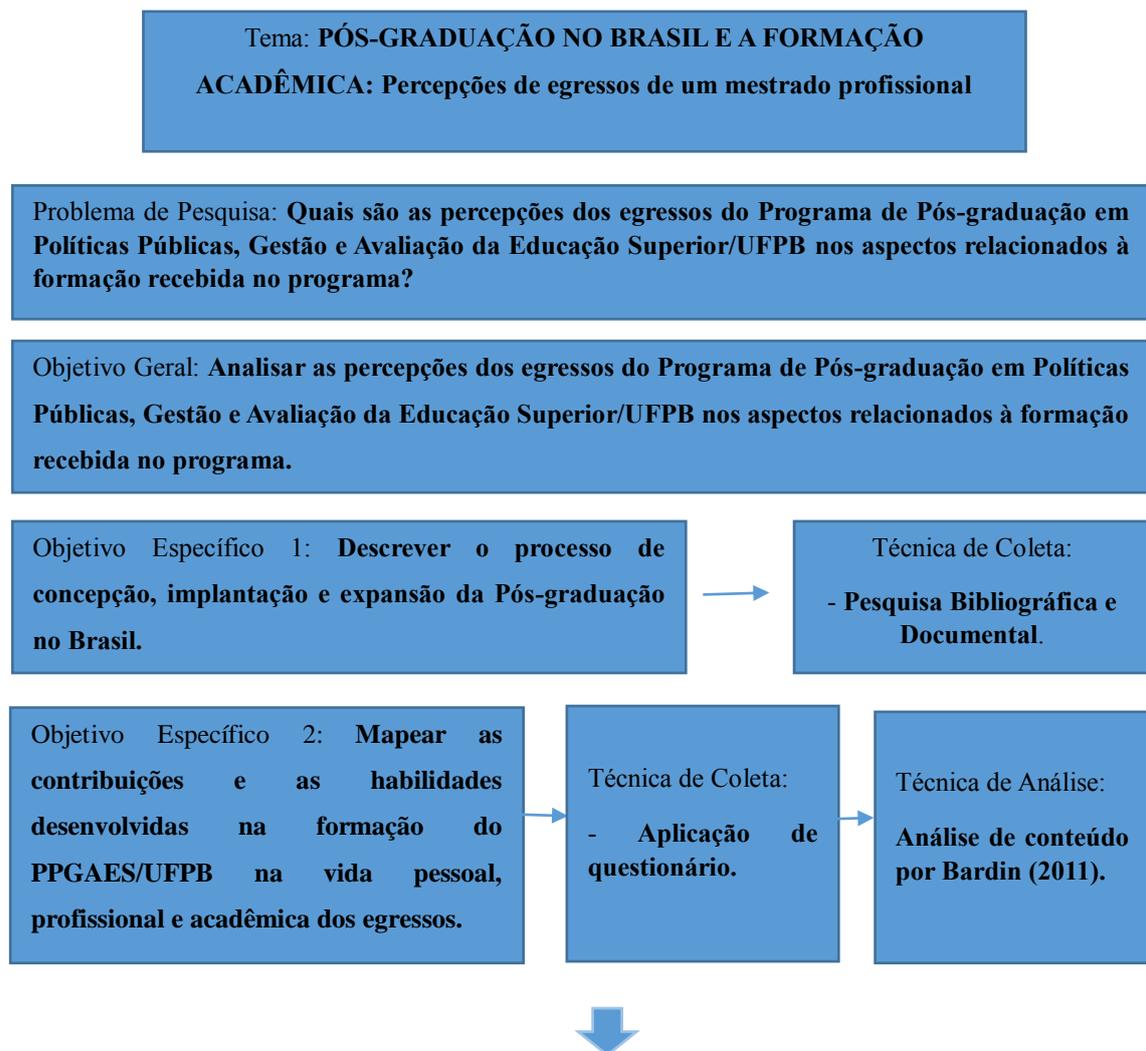
Os resultados foram tabulados em um banco de dados no *Microsoft Office Excel*. As respostas dadas pelos participantes foram analisadas de acordo com a sua natureza. Para as questões fechadas, foram tabuladas as frequências das respostas em cada categoria pré-definida e calculada a porcentagem de sua ocorrência. As categorias e indicadores das questões fechadas estão especificados na Quadro 3:

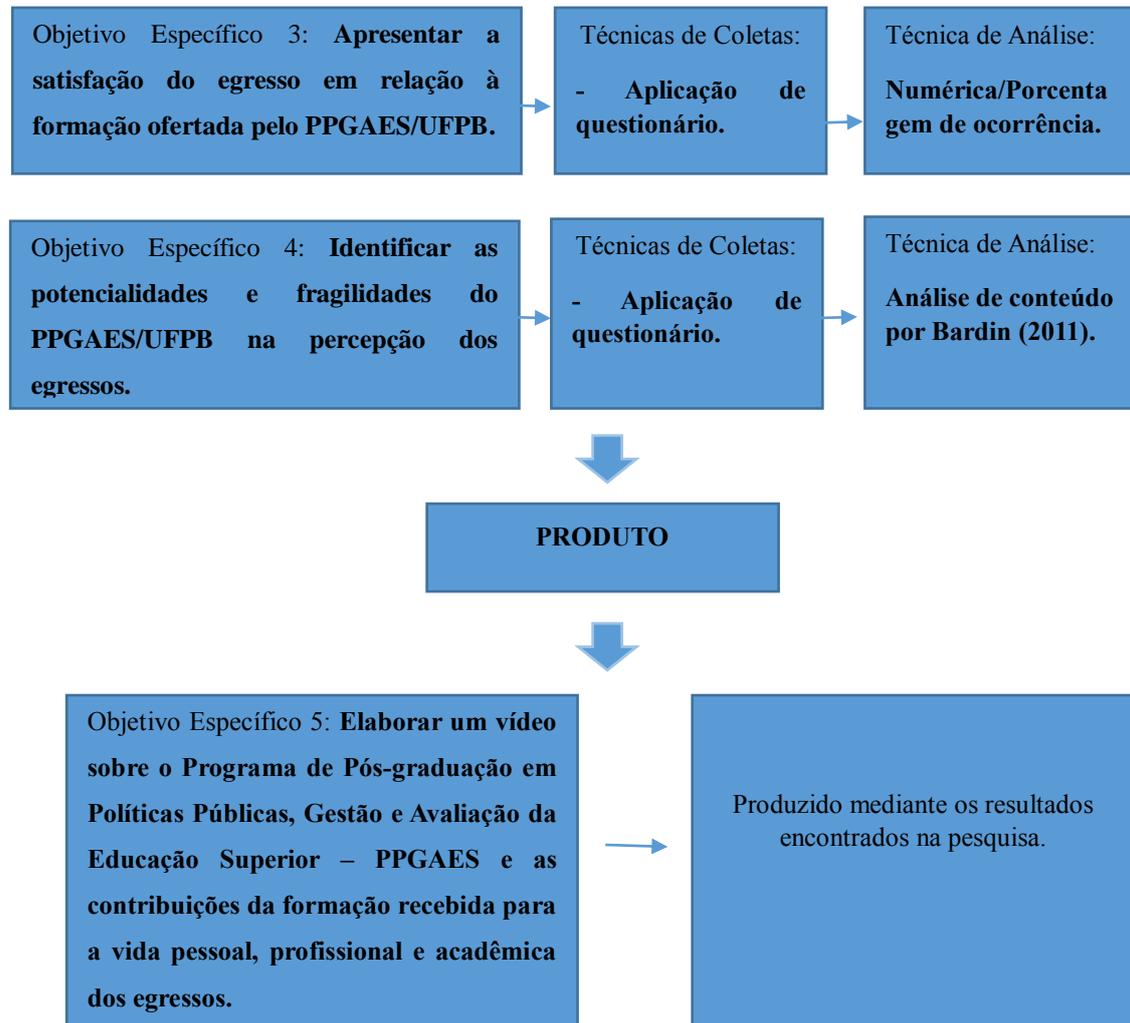
Quadro 3 – Categorias e Indicadores das Questões Fechadas

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS OU INDICADORES	PADRÃO
Nível de Satisfação.	Avaliação dos egressos em relação à formação ofertada no programa.	Atribuição de valor de 1 a 5 de acordo com o item ou dimensão avaliada
	Avaliação do egresso em relação ao impacto do programa para a vida profissional.	
	Avaliação dos itens relacionados ao programa pelos egressos.	

Fonte: Própria autora, 2024.

Para proporcionar uma melhor visualização acerca do percurso metodológico da pesquisa, apresentaremos a Figura 2:

Figura 2 – Desenho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Própria autora, 2024.

Através dos resultados obtidos, foi possível a elaboração de um produto técnico tecnológico (vídeo) que aborda o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e as contribuições deste para a formação dos egressos nas dimensões pessoal, profissional e acadêmica. Acerca do produto técnico tecnológico da pesquisa, trataremos mais especificamente no 6º capítulo adiante.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e as discussões dos dados coletados a partir do questionário aplicado aos egressos do PPGAES titulados no período de 2015 a 2021, com o objetivo de analisar as percepções desse público em relação à formação recebida no Programa. O questionário *on-line* foi enviado aos endereços eletrônicos de todos os egressos titulados no período de 2015 a 2021, totalizando 221 participantes, sendo que 84 responderam o instrumento, representando uma taxa de retorno de 38%. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a média devolução de questionários é de 25%. De acordo com a literatura, a taxa de retorno da nossa pesquisa encontra-se acima do proposto para esse tipo de estudo.

5.1 PERFIL DOS EGRESSOS: Quem são eles?

Os dados apresentados a seguir compõem o perfil dos egressos do PPGAES que foi obtido a partir da primeira seção do questionário, composta pelas categorias: gênero, faixa etária, raça/cor, estado civil, faixa salarial e demais dados relacionados à formação profissional desse público.

Em relação ao gênero, o público que o PPGAES forma é predominantemente do sexo feminino, corroborando com os dados da CAPES (CAPES, 2022), que indicam que as mulheres representam 54,8% das matrículas em cursos *stricto sensu* no País, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 – Gênero dos Egressos (2015-2021) do PPGAES

Gênero	Frequência	%
Feminino	46	54,8
Masculino	38	45,2
TOTAL	84	100

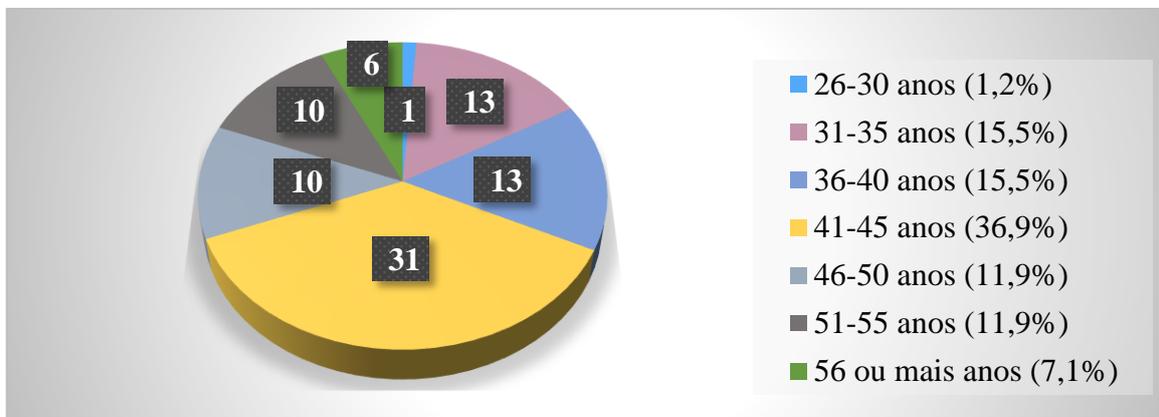
Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Segundo a CAPES (CAPES, 2018), a presença majoritária das mulheres na pós-graduação está relacionada ao fato de que elas são maioria no país, possuem maior expectativa de vida e mais anos de estudos em comparação aos homens.

Mendes *et al.* (2010), ao realizarem um estudo com egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Piauí, observou que a maioria dos egressos é do gênero feminino (68,7%), indo ao encontro da pesquisa dos egressos do PPGAES. Esse indicador comprova que as mulheres são essenciais no meio acadêmico e na produção de conhecimento científico do país.

Quanto à faixa etária, verificou-se que a maioria dos respondentes (36,9%) têm entre 41 - 45 anos de idade, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Faixa Etária dos Egressos (2015-2021) do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os dados coletados revelam que, no PPGAES (2015-2021), a maioria dos egressos estão na faixa etária entre 41-45 anos (36,9%). Desse universo, 19 são mulheres, ou seja, a maioria dos egressos do estudo são mulheres, e estas também são maioria na faixa etária entre 41 a 45 anos (22,63%).

Em relação à média de idade dos pós-graduandos, nossos dados são distintos dos dados da CAPES, que aponta que os mestres titulados em 2014 tinham em média 32 anos e os doutores 37 anos (CAPES, 2016). A partir dos dados acima, pode-se concluir que a formação dos servidores em nível de pós-graduação na UFPB se deu em um período de idade mais avançado quando comparado aos dados da CAPES. Salientamos que o estudo está tratando de um

mestrado específico no Estado da Paraíba, esse indicador demonstra que há uma demanda significativa de servidores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior Públicas que não possuem formação em cursos de pós-graduação, em particular na modalidade profissional. Segundo relatório da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP/UFPB, dos 3.248 servidores técnico-administrativos, apenas 947 possuem pós-graduação *stricto sensu*, representando 29,1% do total dos servidores da instituição (UFPB, 2023).

No tocante à cor/raça, 41 egressos se declaram pardos, 35 brancos, 7 negros, 1 amarelo. Somando-se o total de pardos e negros, temos 48 egressos, que representa 57,1% da população, ou seja, mais da metade dos egressos se consideram pardos ou pretos, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Raça/cor dos Egressos (2015-2021) do PPGAES

Raça/cor	Frequência	%
Parda	41	48,8
Branca	35	41,7
Preta	07	8,3
Amarela	01	1,2
Indígena	0	0
TOTAL	84	100

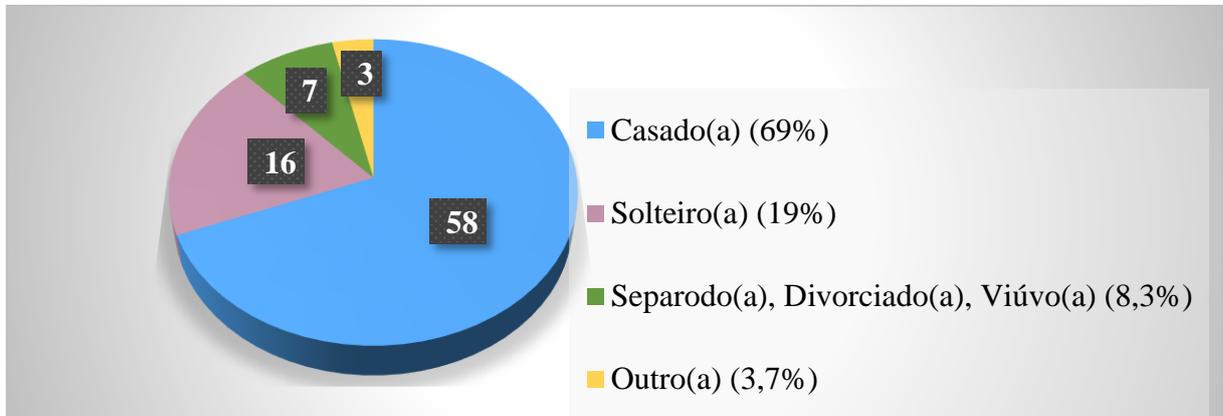
Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

É importante destacar que a presença majoritária de pretos e pardos no PPGAES não estava relacionada às políticas públicas afirmativas. Esta presença se apresenta como um fenômeno espontâneo.

No entanto, vale ressaltar que, na seleção para novas turmas (Edital 02/2023), o PPGAES, atendendo à determinação da Resolução do CONSEPE nº 58 de 06 de outubro de 2016 (UFPB, 2016), destina 20% das vagas ofertadas à candidatos autodeclarados e oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. Cabe afirmar que essas ações são essenciais para a construção de um espaço universitário diversificado e plural, principalmente na pós-graduação.

Em relação ao estado civil dos egressos, 58 são casados, 16 solteiros, 07 separados, divorciados ou viúvos e 03 marcaram a opção “outros”, como pode ser observado no Gráfico 2:

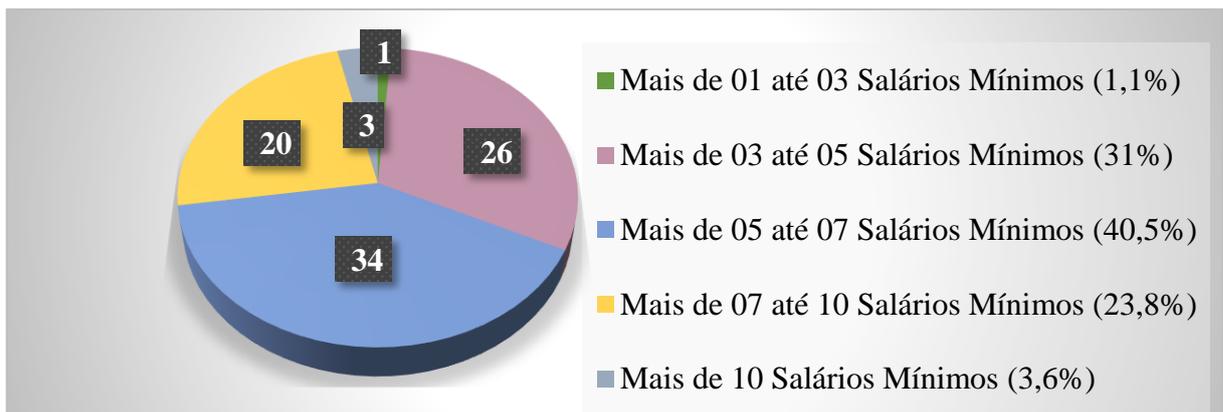
Gráfico 2 – Estado Civil dos Egressos (2015-2021) do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Em relação à faixa salarial, constatou-se que 34 egressos (40,5%) recebem entre 05 (cinco) a 07 (sete) salários mínimos; 26 egressos (31%) recebem entre 03 (três) a 05 (cinco) salários mínimos; 20 egressos (23,8%) recebem de 07 (sete) a 10 (dez) salários mínimos; 03 egressos (3,6%) recebem mais de 10 (dez) salários mínimos. Cumpre ressaltar que apenas 1 egresso (1,1%) recebe de 01 (um) a 03 (três) salários, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Faixa Salarial dos Egressos (2015-2021) do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os dados referentes à faixa salarial dos egressos estão embasados no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) que foi instituído pela Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005) que atribui uma percentagem de gratificação pecuniária ao servidor cuja formação acadêmica seja superior à exigida pelo cargo que ocupa. Nota-se que a conclusão do mestrado foi importante para o incremento da renda dos egressos do PPGAES.

Em relação à Instituição em que atuam, os dados revelam que 70 egressos (83,3%) são da Universidade Federal da Paraíba, 07 (8,3%) trabalham no Instituto Federal da Paraíba – IFPB, 2 (2,4%) atuam na Universidade Federal de Campina Grande e 5 (6%) em outras instituições, a saber, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal do Cariri. Constata-se, assim, que a maioria dos egressos estão vinculados à UFPB, isso se deve ao fato de serem reservadas vagas específicas para servidores dessa instituição nos processos seletivo de novas turmas no PPGAES.

Referente ao nível do cargo ocupado pelos egressos, vale salientar que o PCCTAE, estabelecido pela Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005), determina cinco níveis de classificação para os cargos dos servidores técnico-administrativos das IES, compreendendo as categorias A e B para apoio, C e D para nível médio e E para nível superior. Atualmente, os níveis A e B foram extintos, prevalecendo o nível C para o nível fundamental, D para o nível médio e E para o nível superior. Os dados revelam que 49,4% dos respondentes são do nível E, já 45,6% são do nível D, enquanto 5% são do nível C. Nota-se que a maioria dos egressos ocupa cargos de nível superior nas Instituições que atuam, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Nível do Cargo dos Egressos (2015-2021) do PPGAES

Nível do Cargo	Frequência %
E	49,4
D	45,6
C	5
TOTAL	100

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Referente aos processos formativos que trata especificamente da formação dos egressos do PPGAES, os dados apontam para heterogeneidade das formações, conforme demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 – Formação dos Egressos (2015-2021) do PPGAES

Curso	Quantidade
Ciências Contábeis	22
Direito	12
Pedagogia	06
Administração	06
Biblioteconomia	04
Assistência Social	04
Letras	04
Jornalismo	03
Psicologia	02
História/Licenciatura	02
Arquivologia	01
Relações Públicas	01
Ciências Sociais	01
Administração Pública	01
Geografia/Licenciatura	01
Música/Licenciatura	01
Química/Licenciatura	01
Farmácia	02
Desenvolvimento de Sistema	01
Secretariado Executivo	02
Redes de Computadores	01
Automação Industrial	02
Matemática/Licenciatura	03
Sistema de Informação	01
Educação Física	02
Enfermagem	01

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Dois respondentes não informaram as suas formações acadêmicas. Vale salientar que 05 egressos possuem uma segunda graduação, sendo que 01 graduado em História e Arquivologia,

01 graduado em Química e Farmácia, 02 graduados em Direito e em Ciências Contábeis e 01 graduado em Pedagogia e Direito. A maioria dos participantes possuem graduação em Ciências Contábeis (22 egressos). Pode-se perceber ainda que o PPGAES atende a um público diversificado em relação à área de formação, contudo há uma predominância das áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais.

No tange a instituição em que fizeram a graduação, 78,5%, concluíram os cursos de graduação em instituições públicas. Dos respondentes que se graduaram em instituições públicas, 64,2% graduaram-se nas redes federais, 14,3% na rede estadual de ensino. Já 21,5% dos egressos concluíram as graduações em instituições privadas de ensino.

Ao serem questionados se após a conclusão do mestrado realizaram outra Pós-graduação, 76 egressos disseram não terem realizado nenhuma outra pós-graduação. Já 08 egressos ingressaram no doutorado, sendo que 03 egressos estão fazendo doutorado em Educação, 01 em Ciência da Informação, 01 em Ciências da Comunicação, 01 em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas e 02 egressos não informaram a Pós-graduação que estão cursando. Perceber-se que a grande maioria dos egressos não deram continuidade na Pós-Graduação (90,5%). Segundo relatório da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP/UFPB (UFPB, 2023), do contingente de 3.248 servidores técnico-administrativos, apenas 215 são doutores, representando 6,6% do total dos servidores da instituição. Os dados podem refletir uma demanda reprimida de cursos de Pós-Graduação na modalidade profissional em nível de doutorado.

Em síntese, o perfil do egresso do PPGAES é predominantemente feminino, com faixa etária entre 41 a 45 anos, parda, casada, com renda mensal entre 5 (cinco) a 7 (sete) salários mínimos, atua na Universidade Federal da Paraíba, com nível de cargo de classe “E”, graduada em Ciências Contábeis, proveniente de Instituição Federal de Ensino Superior Pública e não possui nenhuma outra pós-graduação.

A seguir, apresentaremos as contribuições e as habilidades adquiridas pelos egressos na formação do PPGAES.

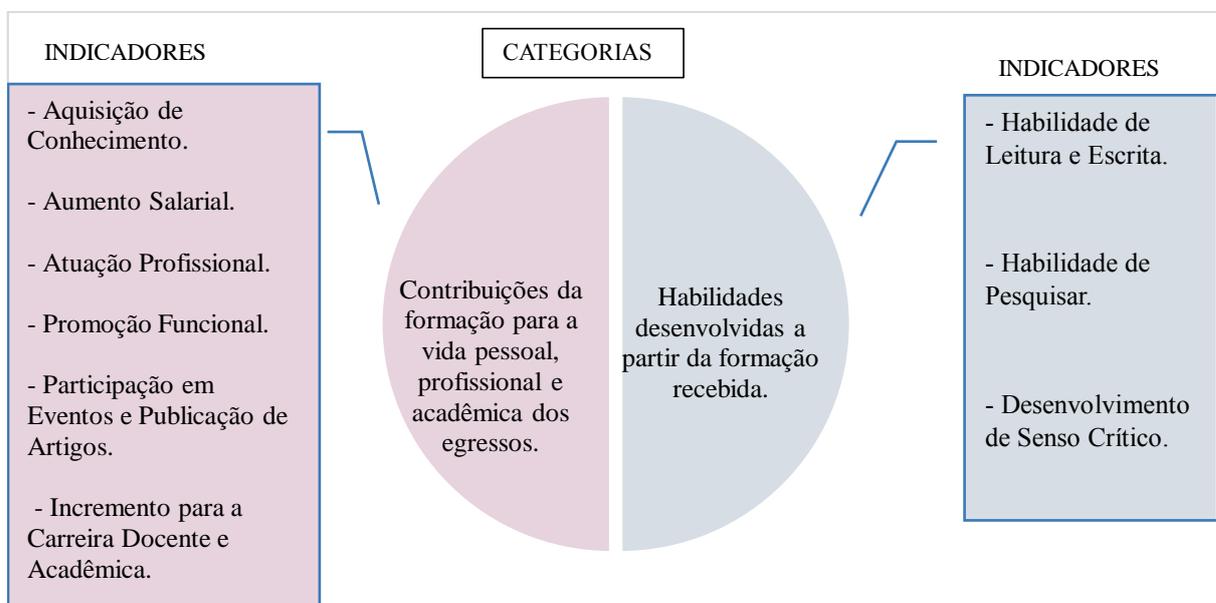
5.2 PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS: Contribuições e habilidades desenvolvidas na formação recebida

Nesta seção buscamos responder ao segundo objetivo específico que visa mapear as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação do PPGAES/UFPB na vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos, a partir da voz deste público.

Torna-se relevante mencionar que os egressos do PPGAES, participantes da pesquisa, atuam nas IES aplicando suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais adquiridas ao longo do curso. Assim, esta pesquisa dará visibilidade aos egressos do PPGAES, a partir da análise das percepções desses sujeitos acerca dos aspectos relacionados à formação recebida no programa, além de contribuir para a autoavaliação do PPGAES.

Em relação aos procedimentos metodológicos, primeiramente, organizamos as respostas coletadas no questionário *on-line* e selecionamos aquelas que mais se apresentaram propícias, em relação às contribuições e as habilidades desenvolvidas pelos egressos a partir da formação do PPGAES/UFPB, para a pesquisa. A seguir, foi realizada uma leitura cautelosa das respostas, as quais foram classificadas dentro de indicadores¹¹ que compunham as categorias definidas, a saber (a) Contribuições da formação para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos; (b) Habilidades desenvolvidas a partir da formação recebida. Assim, definimos 02 (duas) categorias e 09 (nove) indicadores, conforme demonstra a Figura 3:

Figura 3 – Sistematização das Categorias e Indicadores de Análise



Fonte: Própria autora, elaborado a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, 2024.

¹¹ Os indicadores são subcategorias que emergem das categorias previamente definidas.

É importante ressaltar que direcionamos as respostas que convergem para o mesmo contexto, organizando dentro das categorias e indicadores correspondentes. Os indicadores estão presentes nas falas dos egressos respondentes.

A partir da organização, sistematização e apresentação dos dados, buscamos fazer a interpretação e a análise dos mesmos com base na legislação vigente e no referencial teórico. Ressaltamos que os procedimentos acima mencionados para a análise dos dados estão apoiados mediante análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011).

Para fins de organização da análise e identificação dos respondentes, utilizaremos da abreviação E1 para designar o Egresso 1 e assim sucessivamente, mantendo a confidencialidade dos participantes. Vale destacar que os resultados dos estudos apresentados de forma sucinta a seguir estão detalhados no referencial teórico desse estudo. A seguir, apresentaremos as categorias e seus respectivos indicadores com as frequências de ocorrências nas falas dos egressos.

5.2.1 Contribuições da formação para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos

Primeiramente, abordaremos as contribuições da formação para a **vida pessoal** dos egressos (2015-2021) que foram agrupadas em 02 (dois) indicadores os quais mais se destacaram nas respostas, a saber: aquisição de conhecimento ($f^{12}=26$) e aumento salarial ($f=25$).

- **Aquisição de Conhecimento** foi o indicador mais recorrente nas falas dos egressos (2015-2021), tendo sido citado 26 (vinte e seis) vezes nas respostas dadas. Ao relatarem suas impressões sobre a contribuição do mestrado para a dimensão pessoal de suas vidas, os egressos atribuíram o “aprofundamento de conhecimento” como indicador mais significativo (31%). A seguir, apresentamos algumas falas dos respondentes da pesquisa (grifo nosso):

E7 - Contribuiu para o desenvolvimento intelectual, principalmente no aspecto do **aprofundamento dos conhecimentos** relacionados ao desenvolvimento da educação no Brasil e as referências teóricas contribuíram para este processo.

¹² f representa a frequência de vezes que o indicador é citado nas respostas.

E12 - Aumentou substancialmente meus conhecimentos acerca do ensino superior no Brasil, além de proporcionar um aumento salarial, em razão da titulação.

E17 - Aquisição de mais conhecimento que todo cidadão deveria ter acesso, pois são importantes para exercer de maneira plena a sua cidadania.

E72 – Estímulo à busca de conhecimento.

Os relatos acima demonstram que, na opinião dos egressos, o mestrado proporcionou um aprofundamento de seus conhecimentos. Os egressos perceberam que o acesso à pós-graduação, permite-lhes pontos de vista variados, possibilitando negar, questionar e transformar sua realidade em todas as dimensões de suas vidas.

O ingresso no universo da pós-graduação é uma experiência transformadora. A transformação torna-se possível, na medida em que os estudos teóricos se articulam com as análises das práticas, constituindo um novo olhar sobre a realidade estudada com um aprofundamento do conhecimento sobre o objeto estudado (Ambrosetti; Calil, 2016). A experiência é tão transformadora que, para Ribeiro (2005), ocorre uma mudança na qualidade do aluno. Ele, o aluno, não sai igual ao modo como entrou. Ele não está sendo treinado ou informado, está sendo formado, de modo que o conhecimento adquirido ao longo do curso afeta positivamente a atuação profissional, transforma o olhar, a atitude e principalmente desperta reflexões acerca de sua profissão enquanto servidor público.

No estudo de Goulart *et al.* (2017), os egressos relataram sobre o conhecimento adquirido no curso e a influência sobre suas vidas, sendo que “a aquisição de conhecimento teórico e técnico” foi registrada por 17% dos egressos participantes da pesquisa.

O estudo de Gonçalves e Resende (2020) investigou as contribuições do curso de mestrado para seus egressos, a categoria que apareceu com maior frequência foi o “aprofundamento de conhecimento” (82% dos respondentes). Os egressos relataram que, a partir do conhecimento adquirido na pós-graduação, houve um aprimoramento profissional com a ascensão na carreira.

Na mesma linha do estudo de Gonçalves e Resende (2020), o estudo de Gomes *et al.* (2023) constatou que, em relação às mudanças ocorridas após a formação concluída, os egressos

mencionaram uma “ampliação dos conhecimentos sobre o trabalho gerando segurança profissional”. Segundo as autoras da pesquisa, esses relatos estão de acordo com o esperado para os mestrados profissionais, em que o produto final tem plena articulação com a prática dos profissionais.

A partir da apropriação do conhecimento adquirido no mestrado, os egressos do PPGAES tiveram avanço em suas carreiras profissionais, seja por meio de uma maior atuação profissional nos seus ambientes de trabalho ou por promoção funcional. Os egressos também sentiram outras repercussões no aprimoramento de habilidades profissionais, conferindo uma nova dimensão à trajetória profissional, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre suas realidades, em consequência do aprofundamento de conhecimento advindo da conclusão do mestrado, conforme verificamos a seguir em algumas falas dos egressos (grifo nosso):

E2 – No âmbito profissional, a aprendizagem adquirida no mestrado foi essencial para que eu passasse a me portar de forma diferente, mais segura e decidida. Foi uma experiência transformadora, pois passei a refletir mais criticamente sobre as diversas situações vivenciadas no trabalho, influenciando positivamente nas ações adotadas e proporcionando uma experiência rica em aprendizagem.

E16 – Ajudou a compreender o contexto em que a educação superior está inserida. Auxiliou nas tomadas de decisão com assertividade dando mais credibilidade na minha opinião perante aos gestores e colegas de trabalho.

E29 – Conhecimento de aspectos que me direcionam a entender algumas dinâmicas de trabalho e colocar em prática soluções no meu setor.

E43 – Aumentou o leque de conhecimentos e capacitou para um melhor desempenho das minhas atividades.

Assim, podemos inferir que o conhecimento advindo da experiência na pós-graduação, especificamente na modalidade profissional, pode gerar inúmeras reflexões sobre o papel desempenhado pelo profissional, propiciando diversas outras contribuições na área de atuação dos egressos. Ao se apropriar do conhecimento adquirido na pós-graduação, os egressos se sentem motivados à ação no sentido de modificar a realidade do contexto em que atuam e se sentem capazes de propor mudanças organizacionais oriundas do conhecimento obtido no mestrado.

- **Aumento Salarial** foi o segundo indicador mais relevante, sendo citado 25 (vinte e cinco) vezes nas respostas dos egressos (2015-2021). A seguir, apresentamos transcrições de algumas respostas (grifo nosso):

E2 - Concluir um mestrado profissional geralmente requer esforço, dedicação e superação de desafios acadêmicos. Isso fez aumentar a minha autoconfiança e a sensação de conquista pessoal. Além disso, resultou em **aumento salarial** e avanço na carreira de TAE, o que proporcionou impacto positivo na qualidade de vida e na estabilidade financeira.

E10 - **Contribuiu positivas: na minha vida financeira com a implantação do incentivo à qualificação**, e também socialmente onde foi possível construir laços de amizade e apoio. Contribuições negativas: Estafa, ansiedade.

E13 - **Melhorou a situação financeira com repercussão positiva na renda familiar** em tempos de inflação alta, com consequente perda de poder aquisitivo.

E61 - **Permitiu um incremento salarial significativo.**

Pelos relatos acima, os participantes indicaram uma satisfação em relação ao incremento salarial proporcionado pela formação concluída. O mestrado possibilitou um avanço considerável da base salarial, promovendo uma sensação de retorno financeiro significativo para os egressos. Destaca-se a fala do **E2**, ao expor que o aumento de salário “proporcionou impacto positivo na qualidade de vida e na estabilidade financeira”. Essa “segurança financeira” gera um bem-estar ao egresso.

O incremento salarial é decorrente da progressão por capacitação, é a mudança de nível e capacitação decorrente da obtenção pelo servidor de certificado em programa de capacitação. O Decreto n° 5.824 de 29 de junho de 2006 (Brasil, 2006a) dá amparo legal a essa questão ao estabelecer procedimentos para a concessão de incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE. O Decreto nº 5.824 estabelece percentuais para a concessão de incentivo à qualificação para os servidores que tenham nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo e o PPCTAE veio incentivar a busca do servidor pelo desenvolvimento acadêmico por meio de progressão por capacitação profissional, através de recompensa em pecúnia.

O PCCTAE prevê, como um de seus princípios, a “garantia de programas de capacitação que contemplam a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal”, além de incentivos financeiros para capacitação e aperfeiçoamento (Brasil, 2005). A implantação do PCCTAE estimulou várias ações de formação e valorização dos servidores técnico-administrativos das IES com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho das suas funções. A partir dessa legislação, é possível perceber a motivação dos servidores em participar das capacitações disponibilizadas nas instituições.

As IES públicas têm promovido uma política de valorização de seus recursos humanos por meio de Programas de Pós-graduação na Modalidade Profissional, conforme preconiza o PCCTAE. Seguindo essa linha, a UFPB mantém dois cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional vinculados ao Centro de Educação, o Programa de Pós-graduação em Gestão em Organizações Aprendentes – (PPGOA) e a Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES, ambos destinam vagas específicas para servidores da UFPB nos processos seletivos para novos alunos. Desse modo, o PPGAES visa a qualificação profissional dos servidores técnico-administrativos resultando no incremento da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados de modo a atender melhor a sociedade.

Nesse sentido, o estudo de Mendes *et al.* (2010) mostrou que os respondentes indicaram aumento da renda mensal de 75% após a conclusão do mestrado. O estudo de Paixão e Hastenreiter Filho (2014) analisou o impacto percebido por egressos em relação à renda, os respondentes (78%) informaram que houve um aumento salarial após a conclusão do curso. Já o estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) indicou que os egressos participantes da pesquisa tiveram aumento da renda mensal, com acréscimo de 40% em relação à renda anterior. Nesse mesmo contexto, o estudo de Gomes *et al.* (2023) identificou que, para a maioria dos egressos respondentes, houve aumento de renda após a titulação.

Desse modo, os resultados dos estudos de Mendes *et al.* (2010), Paixão e Hastenreiter Filho (2014), Pozza, Ferreira e Domingues (2017) e Gomes *et al.* (2023) convergem com o estudo dos egressos do PPGAES/UFPB, ao indicarem um incremento salarial na renda dos egressos, sendo essa uma contribuição perceptível da formação recebida também para nosso público pesquisado.

Assim, podemos inferir que os resultados apresentados demonstram as repercussões positivas do PCCTAE com sua implantação para os servidores, incentivando a qualificação e melhorando seus desempenhos profissionais. A política de valorização de recursos humanos

através da concessão de incentivo à qualificação por meio do Decreto nº 5.824/2006 (Brasil, 2006a), aliada à possibilidade de qualificação dos servidores em cursos de pós-graduação na própria instituição gera nos servidores um grande interesse, estímulo e motivação para ingressarem na pós-graduação. Essas ações, além de promover melhoria considerável na remuneração, proporcionam o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais nos servidores, conforme podemos verificar nas falas dos egressos destacadas abaixo (grifo nosso):

E7 – Percebi uma evolução na minha capacidade de narrativa, na possibilidade de discutir diversos temas, assim como aprendi a observar as coisas por diferentes ângulos que possibilitou-me compreender melhor que cada cabeça é um mundo e o mundo possui um universo de possibilidades.

E18 – Habilidades de Escrita e Apresentação; Pensamento Analítico; Gestão de Tempo; Trabalho em Equipe; Resolução de Problemas; Autodidatismo e Ética e Integridade na Pesquisa.

E34 – Resiliência, proatividade, e aplicabilidade do conhecimento de pesquisa no ambiente de trabalho.

E35 – Aprimorei meus estudos, senso crítico, melhor visão dos problemas da universidade e da sociedade.

Assim, os egressos ao se apropriarem do conhecimento dos seus objetos de estudo, retornam aos seus ambientes de trabalho muito mais confiantes, atuando com uma prática profissional avançada e transformadora.

Em relação às contribuições da formação para a **vida profissional** dos egressos (2015-2021), foram agrupadas em 02 (dois) indicadores que se destacaram nas falas dos respondentes, a saber: melhor atuação profissional ($f=11$) e promoção funcional ($f=04$).

- **Atuação Profissional** foi o primeiro indicador mais significativo para a vida profissional dos egressos (2015-2021), aparecendo 11 (onze) vezes nas respostas dadas. A seguir, iremos averiguar quais as mudanças e transformações que os egressos (2015-2021) perceberam na sua atuação profissional após o término do curso (grifo nosso):

E18 – Passei a integrar Conselho Técnico e Científico de minha unidade, relatar processos e ter interesse em participar de Conselhos Superiores, contribuindo com o desenvolvimento do ensino público.

E19 – Estou muito mais envolvida nos projetos da Escola Técnica que trabalho. Estou contribuindo em projetos educacionais com Educação de Jovens e Adultos em Escolas Municipais em duas cidades.

E23 – Aplicação do conhecimento adquirido para melhor atuação profissional, seja nas discussões coletivas, seja na prática junto aos estudantes e outros servidores.

E52 – Troca de experiências, melhor atuação na IES no desenvolvimento de projetos.

Já em relação à **Promoção Funcional** para a vida profissional dos egressos (2015-2021), encontramos 04 (quatro) citações nas respostas dadas. Segue as transcrições das respostas (grifo nosso):

E3 – Reconhecimento dos meus colegas de trabalho, pela conclusão em um mestrado tão bem avaliado como o PPGAES; - reconhecimento do meu chefe imediato; - melhoria salarial; - promoção funcional (hoje ocupo o cargo de Presidente da CPI da Secretaria de Educação da Paraíba) cujo o título de Mestre na área da educação pesou bastante na escolha para essa função.

E24 – Com a publicação da Dissertação, eu fui convidada para assumir a Chefia do setor que realiza a Gestão do Programa que foi objeto do estudo.

E27 – Atualização de autores sobre políticas para o ensino superior e isso me permitiu assumir uma função na área de gestão pedagógica.

E84 – Assumi a Coordenação da divisão de atividades financeiras na PRPG.

Iremos analisar esses dois indicadores (atuação profissional e promoção funcional) conjuntamente em razão da correlação entre eles, muito embora uma maior atuação profissional não signifique necessariamente que houve uma promoção funcional.

Em relação à atuação profissional, os dados revelam que, para 13,1% dos egressos a conclusão do mestrado possibilitou uma maior atuação profissional nos seus ambientes de

trabalho. Já para 04 (quatro) egressos, a conclusão do mestrado resultou em uma promoção funcional, sendo que 01 (um) egresso passou a ser chefe da Comissão Permanente de Licitação da Secretaria de Educação da Paraíba, 01 (um) assumiu a chefia do Programa, objeto de estudo do egresso, 01 (um) assumiu a gestão pedagógica (não informando onde) e 01 (um) é coordenador do setor financeiro da Pró-reitoria de Pós-graduação –PRPG da instituição a que está vinculado.

Nesse sentido, o estudo de Mendes *et al.* (2010) mostrou que, após o curso, os respondentes indicaram uma progressão funcional. Para cerca de 53,3% dos respondentes houve, uma progressão funcional após o término da pós-graduação.

A pesquisa de Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012) apresentou resultados positivos quando se considera a atuação profissional dos egressos, uma vez que a grande maioria estava trabalhando ou já tinha se aposentado, atuando no Ensino Superior Público e ou Particular. Além disso, houve ocupação de altos cargos de direção, chefia e coordenação tanto em universidades públicas como em particulares após a conclusão do curso.

Na mesma perspectiva, o estudo de Paixão e Hastenreiter Filho (2014) indicou uma maior atuação profissional dos egressos nas organizações privadas¹³ (37,7%), e no setor público, (30%). Em relação à carreira profissional do egresso, os respondentes indicaram que houve uma evolução da carreira após o mestrado e, creditam essa evolução, em grande parte, ao mestrado. Segundo os autores, há indícios de que o curso contribuiu para a progressão na carreira dos egressos.

O estudo de Santos *et al.* (2017), quanto à atuação profissional, os respondentes relataram que (52,33%) trabalham ou trabalharam em faculdades particulares. Os egressos informaram que (61,63%) têm ou tiveram atividade docente em universidades públicas. Também relataram que estavam envolvidos na gestão universitária, exercendo cargos de direção, coordenação de cursos na graduação e na pós-graduação, chefia de departamentos e outros. Os egressos ainda relataram que, apesar de não progredirem na carreira acadêmica, eles usavam o que tinham aprendido durante o curso em suas atuais funções administrativas para solucionar problemas.

Já no estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) houve um significativo aumento da inserção dos egressos no mercado de trabalho quando comparados os índices de antes e

¹³ Organizações privadas são entidades que pertencem a particulares, sejam pessoas físicas ou jurídicas, e que têm como objetivo o exercício de atividades econômicas, sociais, culturais, educacionais, entre outras.

depois do curso, observou-se também uma ampliação nas áreas de atuação dos egressos após o mestrado.

Nessa mesma linha, o estudo de Pereira *et al.* (2022) avaliou a atuação profissional dos egressos que, em sua maioria, atuam como servidores públicos, enquanto alguns atuam como gestores industriais. Esse resultado, segundo os autores, demonstra que a formação recebida habilitou os egressos para a atuação tanto no setor público quanto no setor privado. Os egressos consideraram que o aprendizado influenciou positivamente em suas práticas profissionais.

Os estudos acima se articulam com o estudo dos egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB, na medida em que os respondentes também relatam que houve mudanças significativas nos contextos de atuação profissional com promoção funcional. Os relatos dos egressos estão em consonância com a finalidade dos Mestrados Profissionais, cujo trabalho final deve ser vinculado a problemas reais na área de atuação profissional do aluno (CAPES, 2014a).

Segundo a Portaria da CAPES nº 389 de 23 de março de 2017 (CAPES, 2017), os mestrados profissionais possibilitam:

Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho (CAPES, 2017).

Ressaltamos que, a Portaria destaca que a capacitação profissional avançada visa uma atuação transformadora para atender as necessidades da sociedade. Assim, podemos inferir que o PPGAES/UFPB cumpre com a norma reguladora dos mestrados profissionais, uma vez que, após a conclusão do curso, os egressos se sentem mais seguros, com maior conhecimento e, naturalmente, ocorre um maior prestígio profissional, admiração e respeito dos colegas, além de maior autoestima e desenvolvimento de senso crítico. Esses atributos convergem para que os egressos atuem mais dinamicamente em seus ambientes de trabalho.

Desse modo, inferimos que a conclusão do curso traz repercussões relevantes para o contexto profissional no qual os egressos atuam, assim como também para suas carreiras profissionais em termos de avanço profissional, como, por exemplo, uma promoção funcional.

As contribuições da formação para a **vida acadêmica** dos egressos (2015-2021) foram agrupadas em 02 (dois) indicadores que mais se destacaram nas respostas dos egressos, a saber:

participação em eventos e publicações de artigos ($f=10$) e incremento para a carreira docente e acadêmica ($f=07$).

- **Participação em Eventos e Publicações de Artigos** foi a contribuição da formação para a vida acadêmica dos egressos (2015-2021) que teve 10 (dez) citações nas respostas dadas. Segue algumas transcrições das respostas (grifo nosso):

E9 – Oportunidade de apresentar trabalho em eventos internacionais fora do país, publicação de artigos, conviver com professores e conhecer as experiências de cada um, além de entender a relevância do trabalho acadêmico e a sua dinâmica.

E12 – A partir da ampliação dos conhecimentos das políticas de inclusão voltadas às IES, diálogos com pesquisadores da área, produções e participações em eventos locais, nacionais e, também, evento internacional.

E23 – Conhecimento teórico e prático em relação a pesquisa, **publicação de artigos** e o papel do servidor em uma instituição de ensino superior.

E25 – Através da minha pesquisa pude participar, como convidada, de palestras e eventos fora do meu estado abordando a temática da evasão.

E27 – Participação em eventos acadêmicos, apresentação e publicação de trabalhos, atividades que não havia realizado na graduação.

E30 - Após o título de mestre, recebi **convites para participar como palestrante em eventos, de publicação de artigos** aumentaram.

- Já em relação ao **Incremento para a Carreira Docente e Acadêmica**, foi a contribuição da formação para a vida acadêmica dos egressos (2015-2021) que teve 07 (sete) citações nas respostas dadas. Segue algumas transcrições das respostas (grifo nosso):

E37 – O desejo de realizar pesquisas acadêmicas, fazer experimentos, **enveredar para a área da docência**.

E40 – Abriu possibilidades para seguir na **carreira acadêmica** e aumentou a bagagem de conhecimentos.

E42 - A titulação em pós-graduação *stricto sensu* possibilitou o **crescimento na carreira acadêmica**.

E45 – Permitiu a **retomada da minha vida acadêmica** e uma aproximação do ambiente de pesquisa.

E51 – **Inseriu-me no mundo acadêmico** com possibilidade de ingressar no doutorado.

E72 - **Prosseguimento na área de pesquisa**.

Iremos analisar esses dois indicadores conjuntamente em razão da correlação entre eles.

Em relação à contribuição do mestrado para a vida acadêmica, os dados revelam que os egressos perceberam que a formação possibilitou mais participação em eventos acadêmicos, maior produção intelectual acadêmica e um incremento para a carreira docente e acadêmica. Sendo assim, podemos afirmar que o programa contribuiu para o engajamento dos participantes no “mundo acadêmico”, habilitando-os a vislumbrarem outras possibilidades de atuação profissional, especificamente, na área da docência.

Pode-se afirmar que o mestrado representou “um divisor de águas” em relação ao crescimento da produção acadêmica dos mestrandos, em parceria com os professores orientadores, pois aproximou-os de uma atividade intelectual pouco habituada. Destacam-se, nas respostas dos participantes, os trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e científicos nacionais e internacionais, nos quais relatam uma participação ativa.

O incremento da produção acadêmica é decorrente do regulamento da estrutura acadêmica do curso, proveniente da Resolução nº 14/2021 do PPGAES, a qual afirma que, para a defesa e julgamento do trabalho final, o aluno deve ter um artigo do trabalho final publicado, aceito ou submetido em periódico com Qualis ou capítulo de livro com conselho editorial (PPGAES, 2021). A inserção na pós-graduação favorece esse movimento acadêmico de produção intelectual e de possibilidade de participação em eventos acadêmicos. É importante salientar que a formação obtida no PPGAES motivou 08 (9,52%) egressos a prosseguirem na carreira de pesquisador, cursando ou tendo concluído o doutorado, conforme já destacado ao traçarmos o perfil dos respondentes.

Os relatos dos egressos do PPGAES convergem com a pesquisa de Nepomuceno e Costa (2012) que teve como objetivo de contribuir na investigação sobre os impactos originados pelos

cursos de pós-graduação no desempenho dos egressos. O maior valor médio de desempenho atribuído pelo público pesquisado foi do critério de impacto no “perfil pesquisador”. Já para o estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017), o fator que mais motivou a escolha de cursar o mestrado em Administração foi, dentre outros motivos, “possibilidade de lecionar”. Os egressos perceberam que a formação acadêmica poderia contribuir para uma nova carreira a ser seguida. Nesse mesmo contexto, o estudo de Gomes *et al.* (2023), dentre alguns impactos mencionados pelos egressos, apresenta a “melhoria do trabalho docente e da preceptoria”.

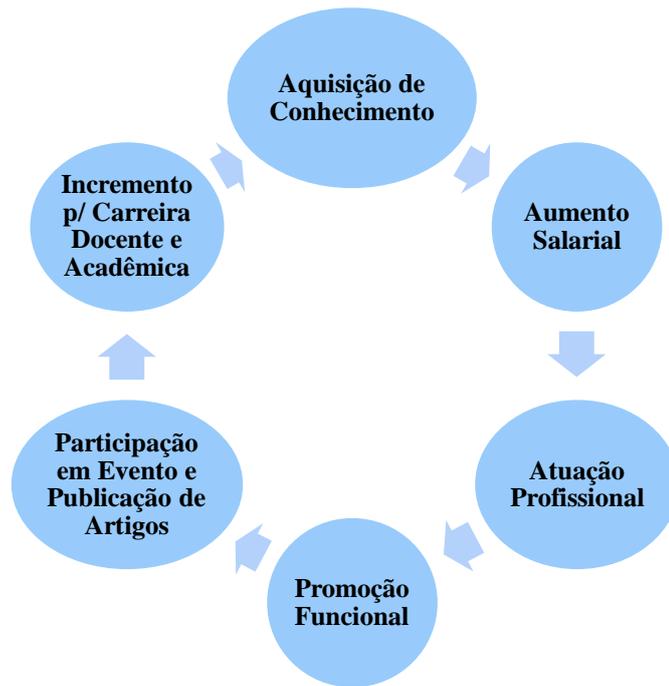
Os estudos acima mencionados estão em consonância com o estudo dos egressos do PPGAES, na perspectiva da possibilidade de uma nova carreira a ser trilhada após o fim do mestrado, especificamente, a carreira docente. Assim, podemos inferir que a pós-graduação profissional é um espaço para a qualificação profissional e para a possibilidade de trabalho no ensino universitário. Esses resultados sugerem que os egressos do PPGAES percebem que a pós-graduação é importante para o desenvolvimento da carreira docente e acadêmica, podendo trazer um impacto positivo para uma nova carreira a ser trilhada pelos mestres formados. Assim, podemos inferir, por meio das falas dos egressos, que a “ampliação dos conhecimentos” sobre o trabalho gerou uma “segurança profissional” e um “melhor desempenho funcional”.

Destaca-se que, a partir dos conhecimentos adquiridos, que as contribuições acima discutidas emergem para a vida desses indivíduos, podendo ser resumidas: melhoria salarial, maior atuação profissional, promoção funcional e a possibilidade de construção de um novo caminho de atuação ou de carreira como docentes, permanecendo no “meio acadêmico”. Devido ao aprimoramento profissional, os egressos se sentem mais seguros para investir em outras áreas de atuação, especialmente na docência. A maioria dos respondentes relatou que houve contribuição do trabalho de conclusão do mestrado para a sua prática profissional, estando, assim, de acordo com o esperado para os mestrados profissionais, em que o produto final tem plena articulação com a prática profissional.

Os efeitos da formação recebida em relação ao conhecimento adquirido se disseminam para outros contextos de atuação, potencializando as repercussões em outras áreas, produzindo impactos para a vida pessoal, profissional e acadêmica desses sujeitos.

Na sequência, para melhor entendimento, sistematizamos as contribuições do mestrado para a vida dos egressos, visualizada na Figura 4:

Figura 4 – Sistematização das Contribuições da Formação Recebida para a Vida dos Egressos



Fonte: Própria autora, elaborado a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, 2024.

A seguir, iremos mapear as habilidades e competências adquiridas pelos egressos a partir da conclusão do mestrado.

5.2.2 Habilidades desenvolvidas a partir da formação recebida

O questionário aplicado visou mapear, na percepção dos egressos, o desenvolvimento de habilidades adquiridas em decorrência do curso para o público pesquisado. As respostas geraram 03 (três) indicadores que mais se destacaram nas falas dos egressos, são eles: melhor habilidade de leitura e escrita ($f=20$), habilidade de pesquisar ($f=13$) e desenvolvimento do senso crítico ($f=09$).

Na sequência, para melhor entendimento, sistematizamos e colocamos no Quadro 5 algumas respostas dos sujeitos respondentes emitidas a partir dos principais indicadores citados.

Quadro 5 – Sistematização das Habilidades Adquiridas a partir da Formação Recebida

Indicadores	Respostas do Questionário sobre Habilidades Adquiridas
Habilidade de Leitura e Escrita	E19 - Proatividade, melhor gestão do tempo, leitura ativa dos textos . Além disso, me tornei mais autodidata, tentando antecipar as atividades para concluí-las em tempo hábil.
	E22 - As habilidades referentes à pesquisa, leitura e escrita foram bastante melhoradas em minha vida profissional .
	E25 - Aprendi a fazer artigos com mais facilidade, escrever melhor e de forma mais clara , aprimoramento de habilidades de pesquisa.
	E30 - Fazer pesquisa em periódicos acadêmicos; compilação de dados; realização de sínteses; ampliação de leituras .
	E36 - Melhoria na escrita e argumentação e competência de pesquisa na área de avaliação de bibliotecas.
Habilidade de Pesquisar	E25 - Aprendi a fazer artigos com mais facilidade, escrever melhor e de forma mais clara, aprimoramento de habilidades de pesquisa .
	E34 - Resiliência, proatividade, e aplicabilidade do conhecimento de pesquisa no ambiente de trabalho .
	E36 - Melhoria na escrita e argumentação e competência de pesquisa na área de avaliação de bibliotecas .
	E55 - Falar em público e habilidade em realizar pesquisas .
Desenvolvimento de Senso Crítico	E24 - Pensamento crítico , resiliência profissional, relacionamento prodígio e interpessoal, trabalho em equipe e capacidade de inovar.
	E45 - Adquiri mais senso crítico , o gosto pela pesquisa e leitura científica.
	E63 - Resiliência, um olhar mais crítico e a escrita.
	E68 - Análise crítica quanto a educação superior .

Fonte: Própria autora, elaborado a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, 2024. (grifo nosso).

- **Habilidade de Leitura e Escrita**. Verificou-se que a habilidade de leitura e escrita foi o indicador com maior frequência nos discursos dos egressos, tendo sido encontradas em 20 (vinte) citações.

- **Habilidade de Pesquisar**. O segundo indicador com maior frequência nos discursos dos egressos foi a habilidade de pesquisar, com 13 (treze) citações.

- **Desenvolvimento de Senso Crítico**. Senso crítico foi o terceiro indicador com maior frequência nos discursos dos egressos, com 09 (nove) citações.

Os resultados indicam que, para os respondentes da pesquisa, as habilidades percebidas com maior frequência foram: habilidade de leitura e escrita, habilidade de pesquisar e

desenvolvimento de senso crítico, sendo incrementos para o desenvolvimento profissional dos egressos. Destaca-se a fala do Egresso “E45”: “Adquiri mais senso crítico, o gosto pela pesquisa e leitura científica”, a qual indica, especificamente, as 03 (três) habilidades mais citadas pela amostra pesquisada.

Esses resultados articulam-se coerentemente com os autores Paixão e Hastenreiter Filho (2014), que descrevem os mestrados profissionais como cursos que buscam desenvolver um conjunto de habilidades e competências voltadas para a prática administrativa, de modo a melhorar a capacidade dos alunos de lidar com os desafios do dia a dia do trabalho, aumentando a compreensão do mundo industrial e dos negócios, num contexto de mudanças e incertezas. A instituição ganha em termos de credibilidade pelo fato de ter um quadro de servidores mais qualificados, com mestres que se engajam e apresentam mais habilidades e competências no desenvolvimento de suas funções.

No estudo de Paixão e Hastenreiter Filho (2014), sobre o impacto do curso no desenvolvimento de novas competências e habilidades adquiridas pelos egressos, as competências e habilidades com média mais alta atribuídas pelos egressos foram: pesquisar; pensar criticamente; integrar informações de várias fontes; analisar contextos e ambientes nas suas diferentes configurações; ler; analisar problemas complexos no âmbito das organizações; pensar analiticamente; sensibilizar-se em relação ao contexto das organizações; pensar estrategicamente; comunicar-se por meio da escrita (redação).

Já a pesquisa de Nepomuceno e Costa (2012), sobre as habilidades adquiridas pelos egressos do estudo, foram citadas: autoestima, senso crítico, capacidade de expressão, impacto sobre o perfil empreendedor, relacionamento interpessoal, absorção de críticas, capacidade de resolver problemas e oratória.

Nesse mesmo contexto, no estudo de Gomes *et al.* (2023) os egressos pesquisados listaram: reconhecimento profissional, mais respeito como profissional, amadurecimento das ações, segurança profissional, melhor desempenho ampliação de aprendizagens teóricas, técnicas e práticas, melhoria na rotina de trabalho, segurança no desenvolvimento do trabalho, melhor relação interpessoal com colegas de trabalho, reconhecimento e *networking* como habilidades e competências adquiridas após a formação na pós-graduação.

Os estudos acima corroboram com o estudo dos egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB, no entendimento de que, para os respondentes, a realização do mestrado contribuiu para o desenvolvimento de habilidades pessoais, profissionais e acadêmicas.

O processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais é decorrente do Decreto 5.825 de 29 de junho 2006 (Brasil, 2006b) que estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE. A qualificação, segundo o Decreto nº 5.525, é um processo de aprendizagem que ocorre através de cursos de educação formal em que o servidor adquire conhecimentos e habilidades em consonância com os objetos do planejamento institucional e do desenvolvimento do servidor na carreira. O aperfeiçoamento é definido como processo de ensino-aprendizagem que visa complementar a formação profissional do servidor com o objetivo de prepará-lo para desempenhar atividades em um ambiente de inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas (Brasil, 2006b).

Essas habilidades adquiridas pelos egressos do PPGAES/UFPB constataam que o programa vem contribuindo para cumprir com seu objetivo de preparar o servidor técnico administrativo e qualificá-lo técnica e cientificamente para o exercício de atividades no âmbito da gestão e avaliação de políticas públicas.

A seguir, apresentaremos os resultados do questionário que trata de avaliar o grau de satisfação dos egressos em relação à formação ofertada no PPGAES.

5.3 SATISFAÇÃO DO EGRESSO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO OFERTADA PELO PPGAES/UFPB

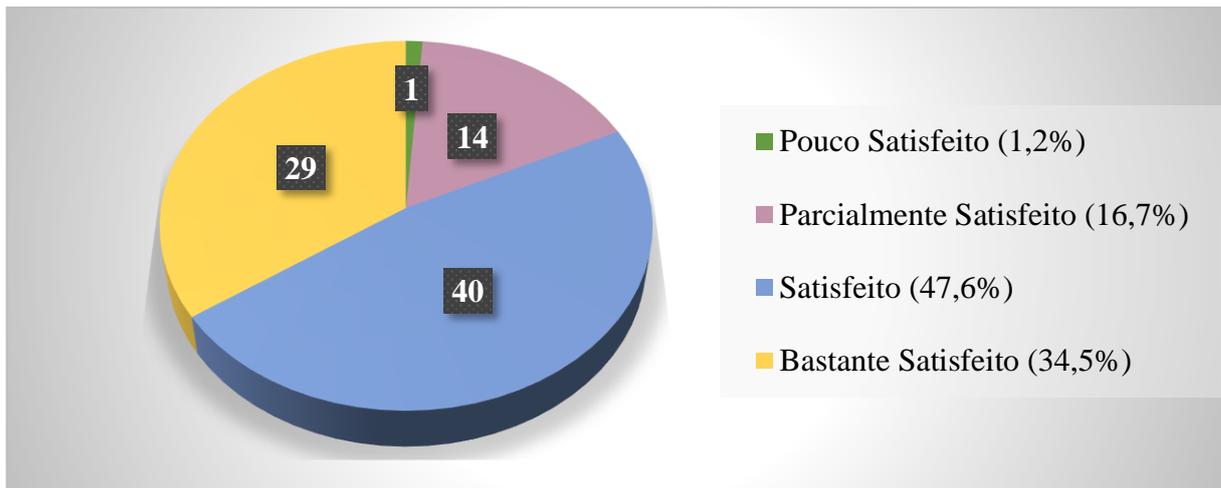
Nesta última seção, buscamos responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa, a saber: apresentar a satisfação do egresso em relação à formação ofertada pelo programa. Salientamos que as questões foram elaboradas com o propósito de apresentar “o olhar” do egresso em relação à sua satisfação com a formação ofertada pelo programa. Os gráficos apresentados a seguir representam o quantitativo de 84 egressos que participaram da pesquisa. As categorias selecionadas emergem de nossas indagações e se alinham com as discussões do referencial teórico do nosso estudo. Os resultados dos estudos apresentados sucintamente nesta subseção que dialogam com os resultados desta pesquisa estão detalhados no referencial teórico do nosso estudo.

5.3.1 Avaliação dos egressos em relação à formação ofertada no programa

Os dados apresentados a seguir compõem a avaliação dos egressos (2015-2021) do PPGAES em relação à formação recebida no programa, composta pelas categorias: “estrutura curricular e conteúdo programático das disciplinas”, “desempenho e contribuição do corpo docente”, “disponibilidade do professor para orientação do trabalho do aluno”, “avaliação dos egressos em relação à qualidade do curso” e “nota de recomendação do mestrado do PPGAES/UFPB para amigo ou parente”.

A avaliação da **estrutura curricular e conteúdo programático das disciplinas** pelos egressos é amplamente positiva. Quando questionados sobre a avaliação da estrutura curricular e sobre o conteúdo programático das disciplinas, 29 egressos avaliaram como “Bastante Satisfatório”, 40 avaliaram como “Satisfatório”, 14 respondentes avaliaram como “Parcialmente Satisfatório” e apenas 01 egresso avaliou como “Pouco Satisfatório”, conforme verifique-se no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Estrutura Curricular e Conteúdo Programático do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

De acordo com o gráfico, 69 participantes (82,1%) estão “Satisfeitos” ou “Bastante Satisfeitos” com a estrutura curricular e o conteúdo das disciplinas ofertadas no curso. Salientamos que o PPGAES dispõe, em sua matriz curricular, 13 (treze) disciplinas, sendo 05 (cinco) obrigatórias e 08 (oito) optativas, conforme Resolução 14/2021 do PPGAES (PPGAES, 2021). Segue Quadro 6 com descrição da estrutura curricular do curso:

Quadro 6 – Estrutura Curricular do Curso

Identificação das Disciplinas		Créditos	Carga Horária
Obrigatórias	Estado e Políticas Públicas.	3	45
	Universidade e Sociedade.	3	45
	Planejamento, Gestão e Avaliação Institucional.	3	45
	Métodos Quantitativos e Qualitativos Aplicados à Pesquisa.	3	45
	Metodologia do Trabalho Científico.	2	30
Optativas da Linha 1	Políticas Públicas da Educação Superior.	3	45
	Gestão Estratégica e Intercâmbio Institucional para às IES.	3	45
	Responsabilidade Social nas IES.	3	45
	Seminário de Pesquisa.	1	15
Optativas da Linha 2	Desenvolvimento Sócioeconômico e Políticas Públicas para o Ensino Superior.	3	45
	Financiamento da Educação Superior.	3	45
	Avaliação da Educação Superior.	3	45
	Seminário de Pesquisa.	1	15

Fonte: Resolução nº 14/2021 – PPGAES, 2024.

O PPGAES tem por finalidade a formação de pessoal para o exercício de atividades profissionais na gestão e avaliação de políticas públicas. Para isso, dispõe de duas linhas de pesquisa, a saber: “Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior” e “Avaliação e Financiamento da Educação Superior” (PPGAES, 2021). Vale salientar que linhas de pesquisa são agrupamentos de estudos dentro de uma área de concentração. A CAPES define linha de pesquisa como “um domínio ou núcleo temático da atividade de pesquisa do programa que encerra o desenvolvimento sistemático de trabalhos com objetos ou metodologias comuns”. Assim, as linhas de pesquisa fazem parte da própria estrutura do programa, uma vez que todos os projetos de pesquisa estão vinculados a uma determinada linha. A avaliação positiva dos egressos em relação à estrutura curricular é um indicador de que as ementas propostas estão estruturadas com as linhas de pesquisa do programa.

No Estudo de Goulart *et al.* (2017), os egressos (14%), quando questionados sobre sugestões para aperfeiçoar o curso, apontaram que seria preciso melhorar a grade curricular. Na mesma perspectiva, no estudo de Mendes *et al.* (2010), os egressos indicam, para melhorar o curso, “ajustes no conteúdo do curso com substituição de algumas disciplinas consideradas desnecessárias por outras que acrescentem conhecimentos importantes”. Já no estudo de

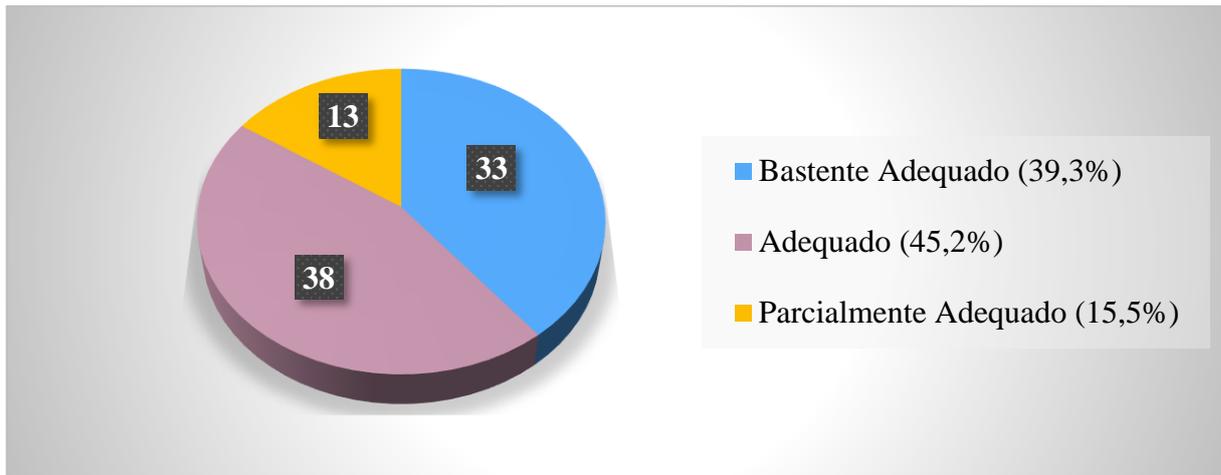
Hortale *et al.* (2014) os egressos do curso de pós-graduação conferiram, para os critérios “conjunto de disciplinas” e “conteúdos”, os graus de “Excelente” e “Bom. No estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) foi solicitado que os respondentes atribuíssem notas aos critérios avaliados do programa, e uma das melhores notas foi dada para “conteúdo da grade”, atendendo, assim, às expectativas dos egressos.

Assim, os estudos de Hortale *et al.* (2014) e de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) corroboram com o estudo dos egressos do PPGAES quando da avaliação positiva do critério analisado em relação ao conteúdo programático das disciplinas ofertadas e à estrutura curricular do curso.

Convém destacar que a ementa da disciplina é um documento com um breve resumo que orienta e apresenta o objetivo do que vai se estudar e os procedimentos a serem realizados na disciplina. Em síntese, é o documento que vai nortear os discentes em sala de aula, na condução da disciplina. A avaliação positiva dos egressos em relação ao conteúdo programático das disciplinas é um excelente indicador de que os docentes do PPGAES/UFPB cumprem com as ementas das disciplinas do programa. O resultado do estudo com os egressos do PPGAES confirma que o curso possui uma grade curricular com disciplinas voltadas especificamente para a perfil do público alvo do curso e adequada à “filosofia” do programa, contribuindo, assim, para a uma formação profissional excelente e direcionada.

O corpo docente do PPGAES teve uma avaliação amplamente positiva entre os egressos. Em relação ao **desempenho e contribuição do corpo docente**, 38 egressos afirmam ser “Adequado” e 33 afirmam ser “Bastante Adequado”, ou seja, 84,5% dos participantes afirmam que o corpo docente do PPGAES é “Adequado ou “Bastante Adequado”. Já 13 egressos afirmam que o corpo docente é “Parcialmente Adequado”, conforme Gráfico 5:

Gráfico 5 – Desempenho e Contribuição do Corpo Docente do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

A avaliação positiva do corpo docente do PPGAES pelos egressos do programa é um reflexo de um corpo docente comprometido com o programa e com seus alunos. A qualidade do corpo docente do PPGAES se reflete na formação de excelência e, conseqüentemente, na produção científica desenvolvida pelos discentes do programa.

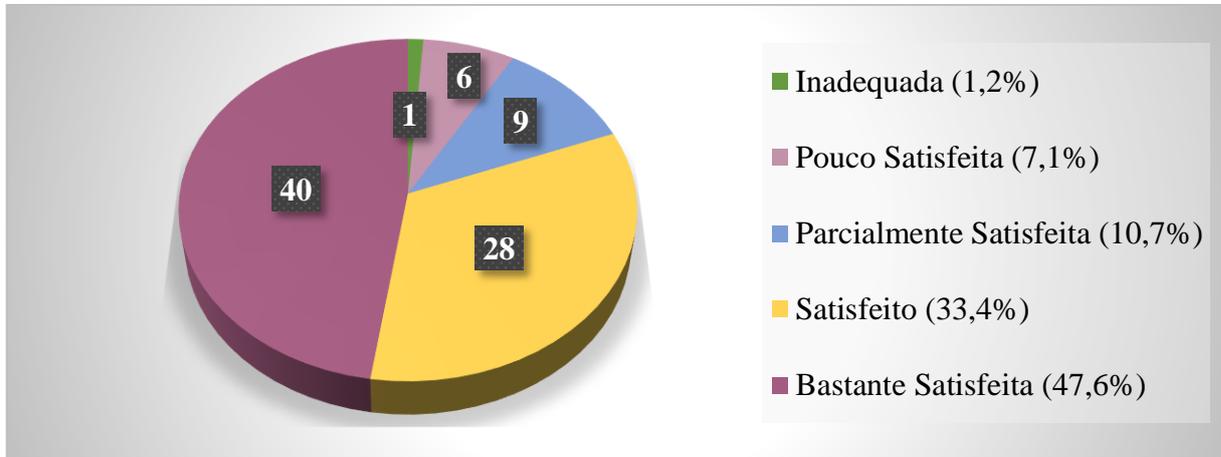
No Estudo de Goulart *et al.* (2017), os egressos (9%) realçaram a necessidade de professores menos acadêmicos e/ou mais próximos das atividades dos alunos. Já no estudo de Hortale *et al.* (2014), os egressos conferiram, para o “corpo docente”, o grau de “Excelente” e “Bom”. No estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) as melhores notas foram dadas, dentre outros critérios, para a “qualidade do corpo docente”, sendo avaliado satisfatoriamente pelos egressos.

Os estudos de Hortale *et al.* (2014) e de Pozza, Ferreira e Domingues (2017) estão articulados com o estudo dos egressos do PPGAES em relação à avaliação positiva do corpo docente dos programas pesquisados quando analisado pelo “olhar” dos egressos. Os dados corroboram com a importância do corpo docente para o PPGAES/UFPB na formação dada aos discentes e os egressos percebem a qualidade dos professores do programa ao avaliar esse item positivamente.

Quanto à **disponibilidade do professor para orientação do trabalho do aluno**, 40 egressos revelam que a disponibilidade para a orientação do professor em relação ao trabalho do orientando é “Bastante Satisfatória”, e 28 estão “Satisfeitos” com a orientação. Já para 09 egressos, a orientação foi “Parcialmente Satisfatória” e para 06 egressos “Pouco Satisfatória”,

enquanto apenas 01 (um) egresso revela que a disponibilidade para orientação foi “Inadequada” conforme, verifica-se no Gráfico 6:

Gráfico 6 – Disponibilidade do Professor para a Orientação do Trabalho



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

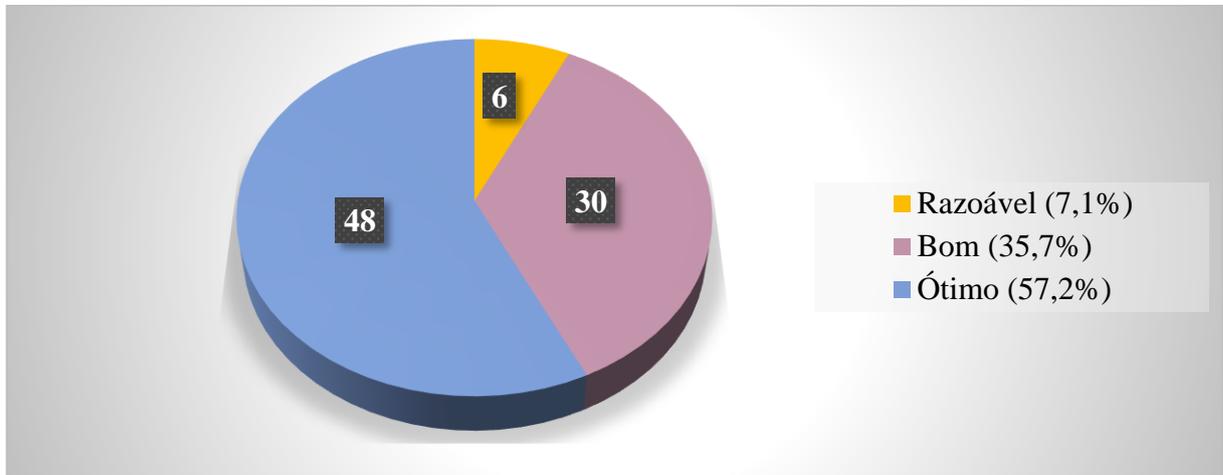
Os dados demonstram que 81% dos egressos estão “Satisfeitos” ou “Bastante Satisfeitos” com a disponibilidade do professor em relação à orientação do trabalho do aluno, corroborando com a importância do corpo docente para o programa.

No estudo de Hortale et al. (2014), os egressos conferiram, para o critério “orientação de tese”, o grau de “Excelente” e “Bom”, corroborando com o estudo dos egressos do PPGAES, na medida em que o público pesquisado avalia o critério de “Disponibilidade do Professor para a Orientação do Trabalho” como adequado ou bastante adequado.

O papel do orientador consiste em auxiliar o orientando na aquisição de conhecimentos relacionados à pesquisa, assim como no desenvolvimento pessoal e intelectual (Silva; Vieira, 2015). É importante esclarecer que o perfil do orientando, em tese, está direta ou indiretamente ligada ao orientador, tendo em vista a pesquisa proposta, o que envolve a construção de uma relação próxima e hierarquizada que perdurará durante toda a pós-graduação. Ao avaliarem a “Disponibilidade do Professor para a Orientação do Trabalho” de forma “Satisfatória” ou “Bastante Satisfatória”, os egressos do PPGAES indicam um relacionamento orientador-orientando que se estabelece de forma equilibrada, interferindo positivamente no resultado final. Entende-se, assim, que os docentes do PPGAES participam efetivamente na construção do trabalho acadêmico dos seus orientados, estando comprometidos com o programa e com seus alunos na coprodução dos trabalhos com seus alunos.

Em seguida, foi feita a **avaliação dos egressos em relação à qualidade do curso**. Nesse critério, 48 egressos classificaram o curso como “Ótimo”, 30 como “Bom” e 06 como “Razoável”, conforme Gráfico 7:

Gráfico 7 – Avaliação dos Egressos em Relação à Qualidade do Curso



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os resultados demonstram uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa com relação à qualidade do programa, visto que 78 egressos (92,8%) avaliaram o curso como “Ótimo” ou “Bom”, atendendo satisfatoriamente às expectativas dos ex-alunos. Dessa forma, podemos inferir que o PPGAES atingiu seu objetivo, demonstrando eficácia em oportunizar conhecimento profissional e acadêmico com vistas ao aprofundamento e aplicabilidade do desempenho profissional de seus discentes que reconhecem a importância do Programa, avaliado positivamente pelos ex-alunos.

O estudo de Mendes *et al.* (2010) mostrou que, em relação ao grau de satisfação com o curso, 53,1% dos respondentes relatam estarem satisfeitos. Entretanto, o estudo avalia a satisfação dos egressos de forma abrangente, sem julgar critérios específicos, corroborando com o estudo dos egressos do PPGAES que, em sua maioria, avaliaram o curso como “Ótimo” e “Bom”.

Entende-se que, tendo uma avaliação positiva pelos egressos, o resultado do estudo corrobora também com a avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020) que elevou o conceito do programa de 3 (três) para 4 (quatro). Salientamos que o conceito 4 (quatro) é atribuído ao programa que tenha alcançado, no mínimo, o conceito “Bom” pela CAPES.

A elevação do conceito do programa para 4 (quatro) possibilita o pleito para a implantação do doutorado profissional no PPGAES, pois, excepcionalmente cursos de doutorados, só serão aprovados quando vinculados à programas existentes que tenham atingido pelo menos a nota 4 (quatro) na avaliação (CAPES, 2018). Ao traçarmos o perfil dos egressos do PPGAES, percebemos que a grande maioria dos egressos não deram continuidade na pós-graduação (90,5%). Os dados podem refletir uma demanda reprimida de cursos de pós-graduação na modalidade profissional em nível de doutorado. A implantação do curso de doutorado profissional no PPGAES pode constituir um estímulo à capacitação profissional com um forte impacto para o corpo técnico-administrativo na qualificação para a prática profissional ainda mais avançada e transformadora.

A seguir, foi solicitado aos egressos uma **nota de recomendação do mestrado do PPGAES/UFPB para amigo ou parente**, em uma escala de 0 a 10. O resultado demonstrou que 55 egressos recomendariam com nota 10 (dez), 01 recomendaria com nota 9,5 (nove e meio), 16 recomendariam com nota 09 (nove), 10 egressos recomendariam com nota 08 (oito) e 02 egressos recomendariam com nota 07 (sete), conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Nota de Recomendação do Mestrado do PPGAES para Amigo ou Parente em uma Escala de 0 a 10

Egressos	Nota atribuída ao PPGAES
55	10
01	9,5
16	9
10	8
02	7
Total: 84	Média: 8,7

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O estudo de Mendes *et al.* (2010) mostrou que, após o curso, os respondentes indicariam o curso para algum conhecido. Da mesma forma que 72 egressos do PPGAES indicariam o curso para algum amigo ou parente, atribuindo notas entre 10 (dez) e 9 (nove). Pode-se inferir que, ao recomendar o curso com notas altas, os egressos participantes das pesquisas demonstram que estão satisfeitos ou muito satisfeitos com a qualidade do programa, resultado

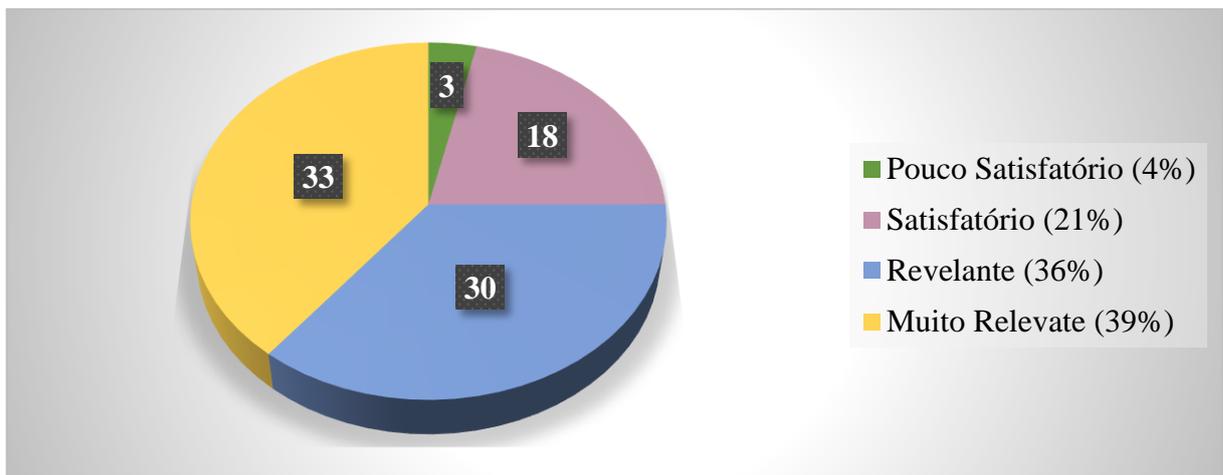
do prestígio acadêmico que o PPGAES/UFPB goza, e recomendam o curso para amigos ou parentes, corroborando com o estudo de Mendes *et al.* (2010).

5.3.2 Avaliação do egresso em relação ao impacto do programa para a vida profissional

Apresentaremos, a seguir, a avaliação dos egressos do PPGAES em relação ao impacto do programa para suas vidas profissionais. Destacaremos as seguintes categorias: “avaliação da contribuição da formação recebida no PPGAES para a vida profissional dos egressos”, “satisfação profissional após conclusão do curso” e “impacto da conclusão do mestrado no trabalho do egresso do PPGAES”. As categorias selecionadas acima emergem do referencial teórico do nosso estudo.

Nesse sentido foi solicitada a **avaliação da contribuição da formação recebida no PPGAES para vida profissional dos egressos**. 33 egressos afirmam ser “Muito Relevante”, 30 afirmam ser “Relevante”, 18 afirmam ser “Satisfatório”. 03 egressos afirmam ser “Pouco Satisfatório” a contribuição do curso para suas vidas profissionais, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 – Avaliação da Contribuição da Formação Recebida no PPGAES para a Vida Profissional dos Egressos



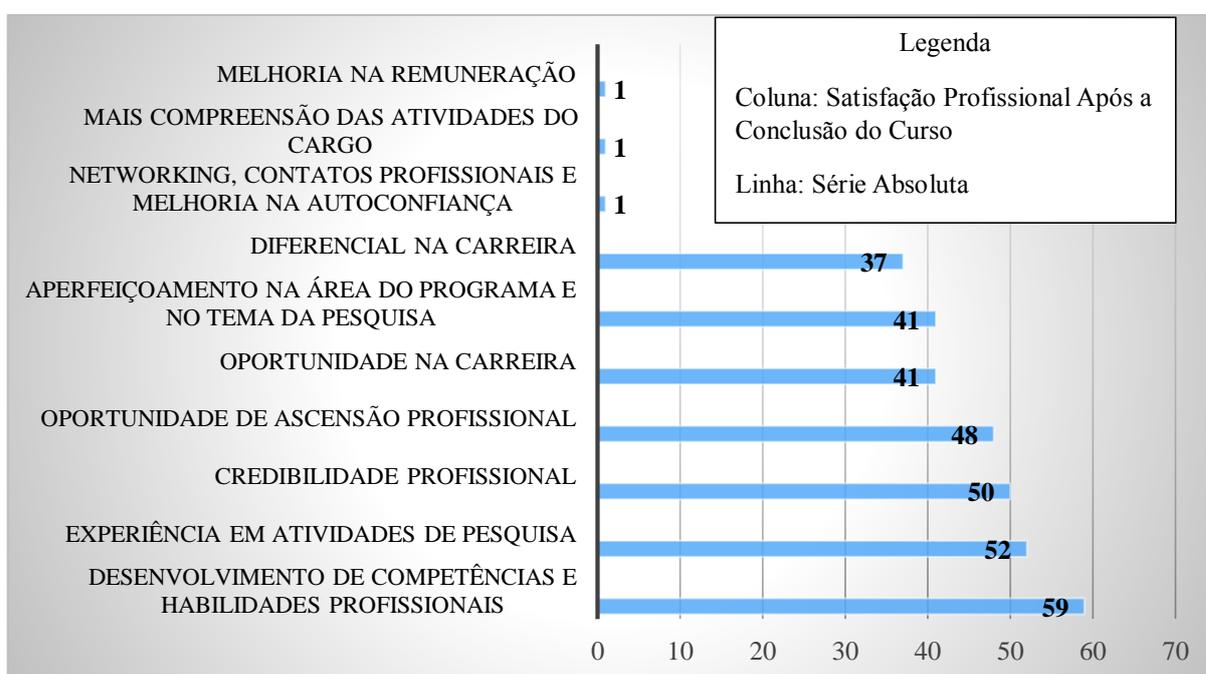
Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os dados revelam que para 63 egressos (75%) a formação recebida no PPGAES contribuiu para a vida profissional dos participantes, quando somamos os percentuais “Muito Relevante” (33 egressos) e “Relevante” (30 egressos). Desse modo, inferimos que a conclusão

do curso traz repercussões relevantes para o contexto profissional no qual os egressos atuam, assim como também para suas carreiras profissionais em termos de avanço profissional.

Em relação à **satisfação profissional após conclusão do curso**, foi apresentada uma lista com possíveis satisfações para que os egressos avaliassem, de acordo com suas percepções, em que intensidade o curso teve impacto no seu desenvolvimento profissional, podendo escolher uma ou mais opções. Como resultado, verificou-se que 59 participantes indicaram que “Desenvolveram Competências e Habilidades Profissionais”, 52 assinalaram que obtiveram mais “Experiência em Atividades de Pesquisa”, 50 assinalaram que obtiveram mais “Credibilidade Profissional”; 48 tiveram mais “Oportunidade de Ascensão na Carreira”; 41 assinalaram que tiveram mais “Oportunidade na Carreira” após a conclusão do mestrado; 41 indicaram que tiveram um “Aperfeiçoamento na Área do Programa e no Tema da Pesquisa”; e 37 assinalam que o mestrado proporcionou um “Diferencial na Carreira”. 03 egressos relataram outras satisfações profissionais não listradas que foram: a oportunidade de desenvolver “*Networking*, Contatos Profissionais e Melhoria da Autoconfiança”; “Mais Compreensão das Atividades do Cargo”; e “Melhoria na Remuneração”. O Gráfico 9 representa as satisfações profissionais dos egressos do PPGAES/UFPB após a conclusão do curso:

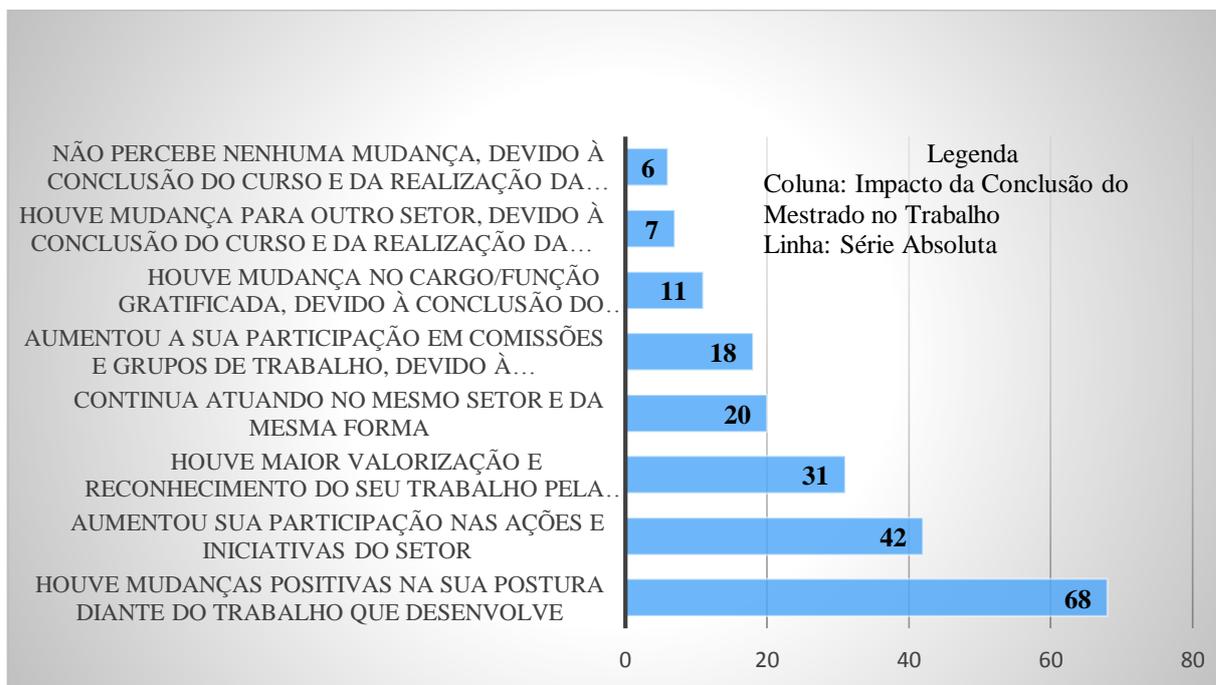
Gráfico 9 – Satisfação Profissional Após Conclusão do Curso



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Na sequência, foi apresentada uma lista com possíveis **impactos da conclusão do mestrado no trabalho do egresso do PPGAES**, podendo escolher uma ou mais alternativas. Como resultado, verificou-se que 68 participantes indicaram que “Houve Mudanças Positivas na sua Postura diante do Trabalho que Desenvolve”, 42 assinalaram que “Aumentou sua Participação nas Ações e Iniciativas do Setor”, 31 assinalaram que “Houve Maior Valorização e Reconhecimento do seu Trabalho pela Chefia”; 20 assinalaram que “Continua Atuando no mesmo Setor e da mesma Forma”; 18 assinalaram que “Aumentou a sua Participação em Comissões e Grupos de Trabalho, devido à Conclusão do Curso e Realização da Pesquisa”; 11 indicaram que “Houve Mudança no Cargo/Função Gratificada, devido à Conclusão do Curso e Realização da Pesquisa”; 7 assinalam que “Houve Mudança para Outro Setor, devido à Conclusão do Curso e Realização da Pesquisa”; e 6 egressos relataram que “Não Percebe Nenhuma Mudança, devido à Conclusão do Curso e Realização da Pesquisa”. O Gráfico 10 apresenta o impacto da conclusão do mestrado no trabalho do egresso do PPGAES/UFPB:

Gráfico 10 – Impacto da Conclusão do Mestrado no Trabalho do Egresso do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

A partir dos três itens acima avaliados (Contribuição da Formação Recebida no PPGAES para a Vida Profissional dos Egressos, Satisfação Profissional Após Conclusão do Curso e Impacto da Conclusão do Mestrado no Trabalho do Egresso do PPGAES), pode-se

inferir que, na percepção dos egressos, o programa contribuiu para o desenvolvimento profissional desse público.

Os estudos de Nepomuceno e Costa (2012), Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012), Paixão e Hastenreiter Filho (2014), Pozza, Ferreira e Domingues (2017), Santos *et al.* (2017), Goulart *et al.* (2017), Gonçalves e Resende (2020), Pereira *et al.* (2022) e Gomes *et al.* (2023) apontaram para uma melhoria na atuação profissional, com progressão na carreira, aumento de renda, com predominância de cargos no setor público e aumento de conhecimento adquirido no curso.

De forma geral, esses estudos estão em consonância com o estudo dos egressos (2015-2021) do PPGAES, na medida em que os ex-alunos percebem a relevância da pós-graduação para formação profissional do público pesquisado ao avaliarem positivamente a contribuição do curso para a vida profissional dos egressos. Isso permite afirmar que o curso estimula mudanças profissionais nos mestres formados e que pessoas bem formadas podem repercutir uma prática profissional excelente.

Em síntese, a avaliação das repercussões da conclusão do curso nas práticas profissionais dos egressos do PPGAES/UFPB foi extremamente positiva, trouxe um impacto profissional relevante na carreira dos egressos.

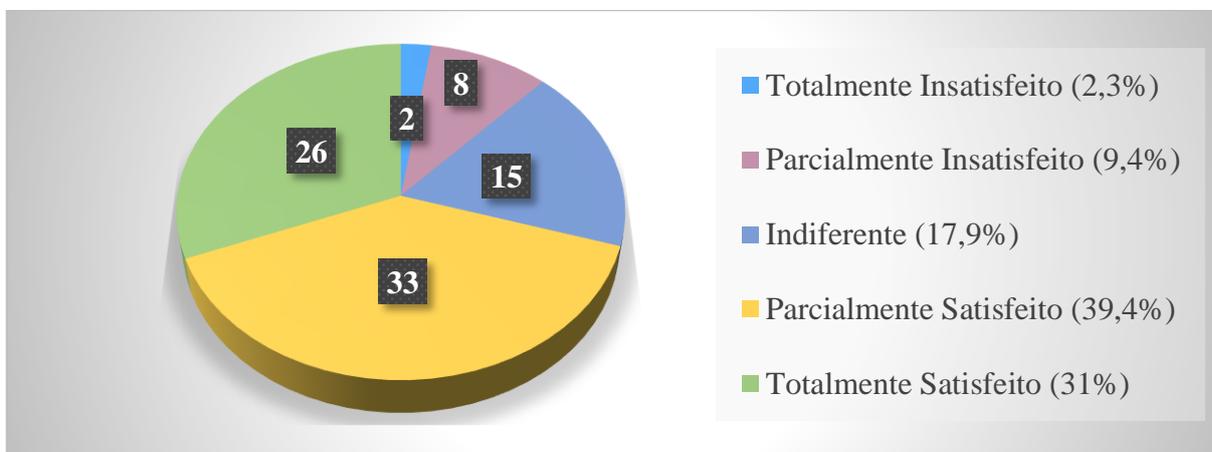
5.3.3 Avaliação dos itens relacionados ao programa pelos egressos

Apresentaremos, a seguir, a avaliação dos egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB em relação à 12 (doze) itens relacionados ao programa e seu grau de satisfação com cada item. A avaliação dos egressos (2015-2021) em relação a esses itens evidencia a satisfação com o serviço prestado, sendo um indicador de qualidade para o Programa. Destacaremos as seguintes categorias: “equipamentos”, “biblioteca”, “infraestrutura”, “atendimento da secretaria”, “atendimento da coordenação”, “relacionamento com os professores”, “relacionamento com o(a) orientador(a)”, “nível de exigência do curso”, “organização do programa”, “horário das disciplinas”, “domínio dos professores em relação ao conteúdo ministrado nas aulas” e “assiduidade dos professores”. A seguir, apresentaremos cada item avaliado:

O item “**Equipamentos**” foi avaliado por 26 egressos com estando “Totalmente Satisfeitos” com esse item, já 33 egressos afirmaram estarem “Parcialmente Satisfeitos”. 15 egressos se dizem “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que, para 8 egressos, o item avaliado

é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 2 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Equipamentos” do PPGAES, conforme indica o Gráfico 11:

Gráfico 11 – Avaliação dos Egressos em Relação aos Equipamentos do PPGAES

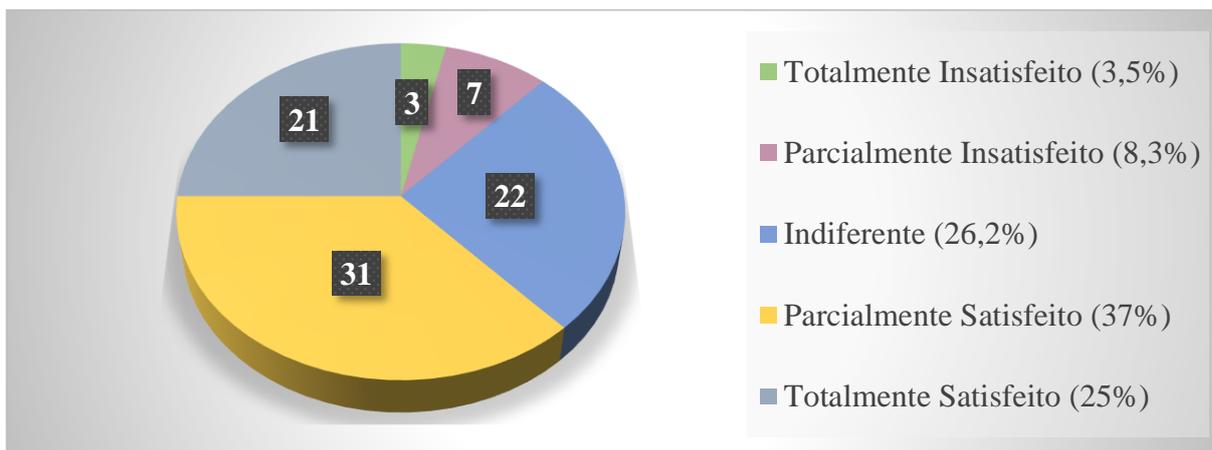


Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Convém destacar que, se somarmos as avaliações “Totalmente Satisfeito” e “Parcialmente Satisfeito”, obtemos 70,4% de pareceres positivos em relação ao item avaliado. A avaliação positiva sugere que o PPGAES/UFPB mantém um bom padrão de oferta dos equipamentos necessários para o bom funcionamento do programa. Vale ressaltar que as aulas ocorrem nas dependências do Centro de Desenvolvimento do Servidor Público (CEDESP), da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP/UFPB, que dispõem de projetores e ares-condicionados que apresentam defeitos com uma certa frequência. Portanto, essa avaliação, referente especificamente aos equipamentos das salas de aula, diz respeito à estrutura do CEDESP que é emprestada ao programa.

Já em relação ao item “**Biblioteca**”, foi avaliado por 21 egressos com estando “Totalmente Satisfeitos” com esse item, já 31 egressos afirmaram estarem “Parcialmente Satisfeitos”. 22 egressos se dizem “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que, para 7 egressos, o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 3 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Biblioteca” do PPGAES, conforme Gráfico 12:

Gráfico 12 – Avaliação dos Egressos em Relação à Biblioteca

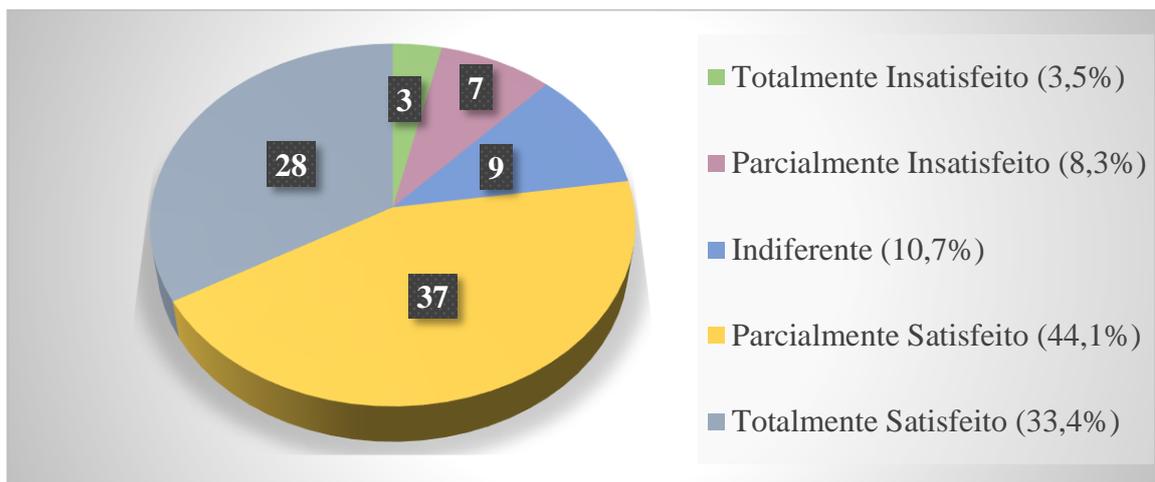


Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Destaca-se que o sistema de bibliotecas da UFPB possui um acervo de livre acesso com um sistema de empréstimo domiciliar que permite a retirada de material bibliográfico por um período determinado, podendo ser renovada a cessão. Além do acervo físico de livros, dissertações, teses, periódicos e multimeios, o sistema de bibliotecas da UFPB, conta com portais de periódicos *on-line* e bases de *e-books*¹⁴. A avaliação desse critério foi positiva, uma vez que 62% dos egressos se dizem “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” com o item Biblioteca.

Já para o item “**Infraestrutura**”, 28 egressos afirmam estarem “Totalmente Satisfeitos” com esse item, e 37 egressos se dizem “Parcialmente Satisfeitos”. 9 egressos são “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que, para 7 egressos, o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 3 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Infraestrutura” do PPGAES, conforme Gráfico 13:

¹⁴ O acervo digital pode ser acessado a partir do site: www.biblioteca.ufpb.br.

Gráfico 13 – Avaliação dos Egressos em Relação à Infraestrutura do PPGAES

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os dados demonstram que, em relação à infraestrutura, 65 egressos (77,5%) estão “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” com o item avaliado. Um dos principais indicadores de qualidade dos serviços educacionais está relacionado à infraestrutura das instituições de ensino. Salientamos que as aulas no PPGAES são ministradas no Centro de Desenvolvimento do Servidor Público (CEDESP), vinculado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP. A avaliação da infraestrutura em relação às salas de aula, diz respeito à estrutura do CEDESP emprestada ao PPGAES, sendo assim impossível fazer uma avaliação do programa, uma vez que não dispõe de infraestrutura própria que permita aos egressos avaliá-la. Uma possível solução para o problema seria a retomada das obras paralisadas por problemas contratuais, dentre essas, inclui-se um prédio do Centro de Educação (CE) projetado especificamente para a pós-graduação desse centro (UFPB, 2021). Apesar da avaliação ser bastante positiva, destacamos algumas falas dos egressos em relação a esse item que demonstram alguma insatisfação desse público (grifo nosso):

E40 – Como ponto fraco, destaco, a **infraestrutura tecnológica e dos ambientes de sala de aula**.

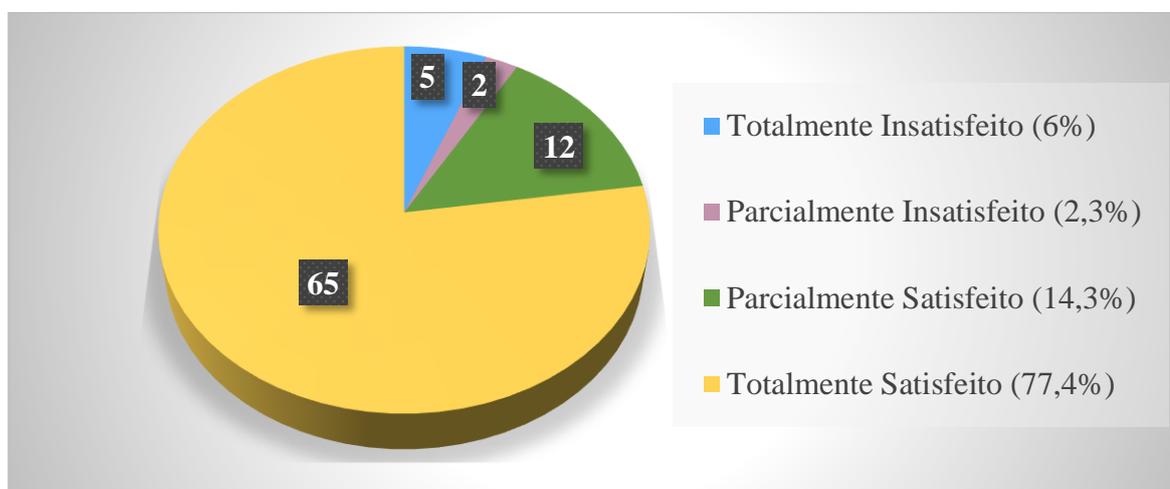
E46 – Destaco como fragilidade, a **infraestrutura de algumas salas de aula**.

E49 – Na época que cursei: **Falta de estrutura física - coordenação, secretaria e salas de orientação**.

Uma boa infraestrutura é um aspecto imprescindível para um ambiente de aprendizagem e ensino, pois favorece e estimula a concentração, potencializando a aquisição de conhecimento, influenciando o rendimento e desempenho dos alunos, sendo assim uma dimensão importante de ser revista e analisada periodicamente pela coordenação do programa.

O item “**Atendimento da Secretaria**” foi avaliado por 65 egressos como “Totalmente Satisfeitos”, já 12 egressos afirmam estarem “Parcialmente Satisfeitos”. Para 2 egressos o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos” e 5 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o “Atendimento da Secretaria” do PPGAES, conforme Gráfico 14:

Gráfico 14 – Avaliação dos Egressos em Relação ao Atendimento da Secretaria do PPGAES



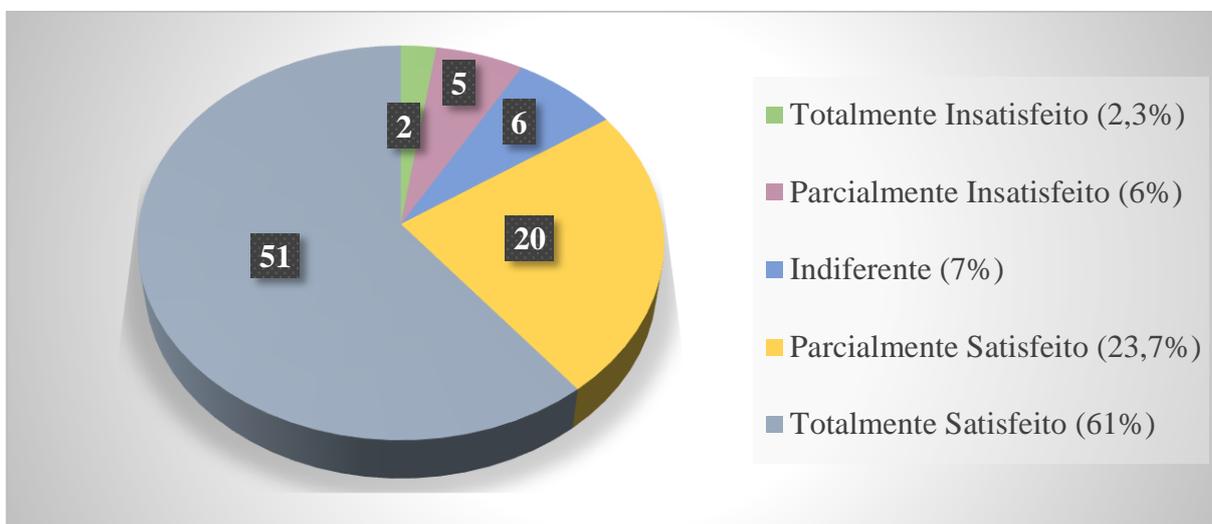
Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

O atendimento da secretaria recebeu uma avaliação positiva de 77 egressos (91,7%) estando “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos”. O percentual elevado de aprovação evidencia que os egressos (2015-2021) percebem a qualidade dos serviços prestados pelo pessoal de apoio da secretaria do programa, sendo um reflexo do comprometimento dos servidores vinculados ao PPGAES/UFPB no bom atendimento ao público em geral.

O item “**Atendimento da Coordenação**” foi avaliado por 51 egressos como “Totalmente Satisfeitos”, e 20 egressos afirmam estarem “Parcialmente Satisfeitos”. 6 egressos se dizem “Indiferentes” ao item, sendo que, para 5 egressos, o item foi avaliado como

“Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 2 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Atendimento da Coordenação” do PPGAES, conforme Gráfico 15:

Gráfico 15 – Avaliação dos Egressos em Relação ao Atendimento da Coordenação do PPGAES

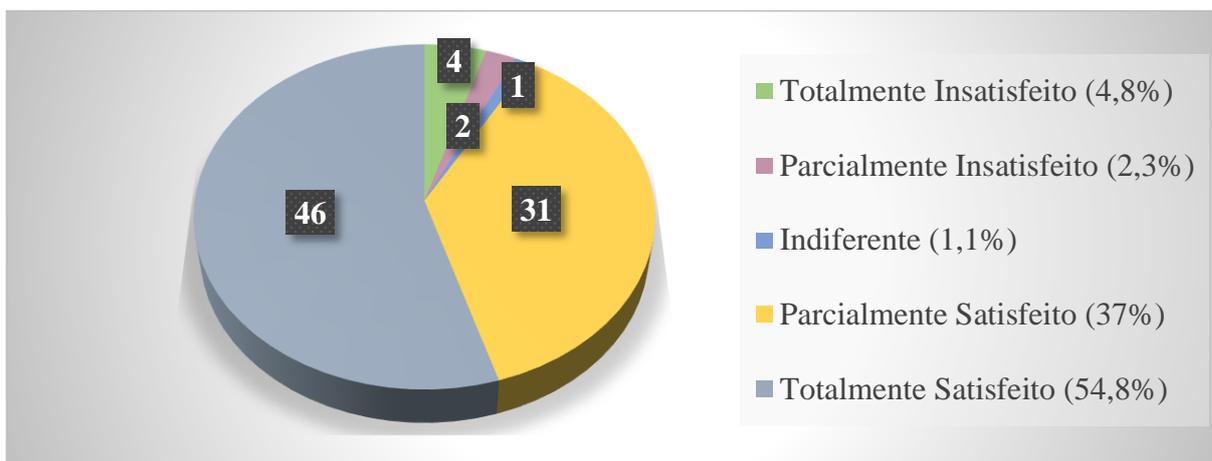


Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os dados apontam que o apoio e a atuação da coordenação do programa são avaliados positivamente pelos ex-alunos do curso, já que 71 egressos (84,5%) afirmam que estão “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” com a coordenação do programa. O acompanhamento dado pela coordenação do curso tem um papel de fundamental importância no atendimento das dúvidas e nas necessidades dos alunos. A satisfação em relação a esse item é consequência da qualidade dos serviços prestados pela coordenação do programa percebida pelos egressos (2015-2021).

Em relação ao item “**Relacionamento com os Professores**”, foi avaliado por 46 egressos como “Totalmente Satisfeitos”, enquanto 31 egressos afirmaram estarem “Parcialmente Satisfeitos”. 1 egresso se diz “Indiferentes” ao item avaliado, e, para 2 egressos, o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 4 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item relacionamento com os professores do PPGAES/UFPB. Sendo assim, 91,7% dos egressos estão “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” com o item avaliado, conforme Gráfico 16:

Gráfico 16 – Avaliação dos Egressos em Relação ao Relacionamento com os Professores do PPGAES



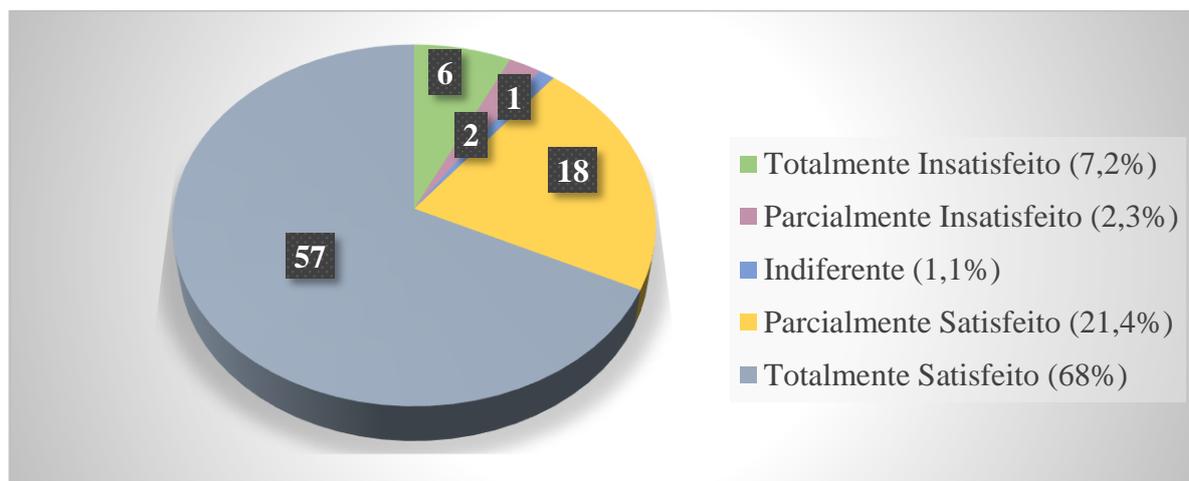
Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Sobre o relacionamento professor-aluno, Oliveira *et al.* (2013) destaca que as demonstrações de afeto que existem na relação professor-aluno podem trazer contribuições tanto para o aprendizado do aluno quanto para o crescimento do professor. Nesse mesmo sentido, não existe processo educativo sem uma relação humana, sem contato físico entre os indivíduos que fazem parte desse processo. Desse modo, um relacionamento saudável entre professor/aluno é essencial para o processo educativo.

A avaliação positiva dos egressos em relação ao relacionamento com os professores do PPGAES/UFPA demonstra que os docentes do programa estão comprometidos em manter um ambiente saudável e respeitoso em que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade.

Em relação ao item “**Relacionamento com o(a) Orientador(a)**”, foi avaliado por 57 egressos como “Totalmente Satisfeitos”, já 18 egressos afirmaram estarem “Parcialmente Satisfeitos”. 1 egresso se diz “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que para 2 egressos o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 6 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Relacionamento com o(a) Orientador(a)” do PPGAES, conforme Gráfico 17:

Gráfico 17 – Avaliação dos Egressos em Relação ao Relacionamento com o(a) Orientador(a) do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

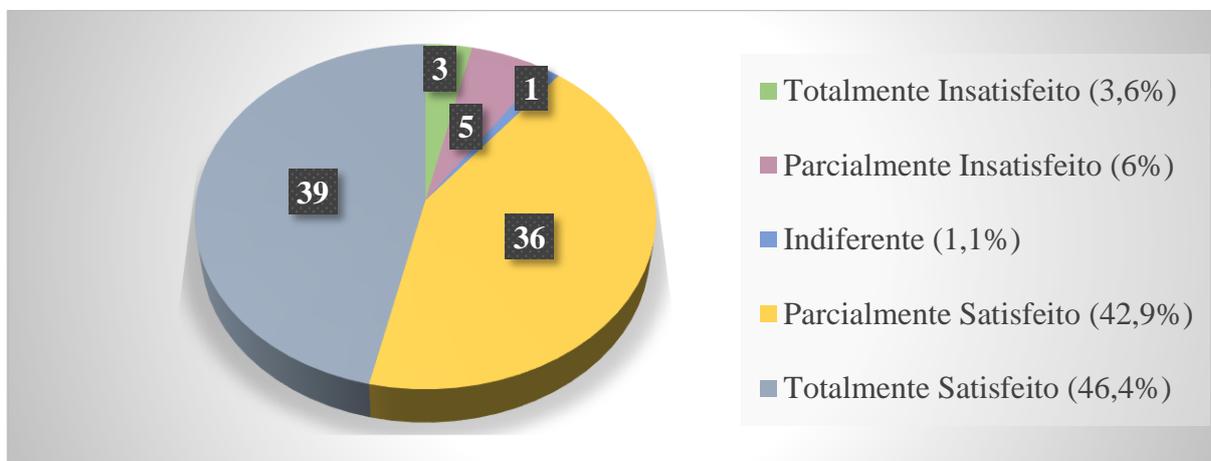
Os dados da pesquisa apontam que 89,3% dos egressos estão “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” com o relacionamento com o(a) orientador(a). A avaliação positiva desse item pelos egressos (2015-2021) demonstra que os orientadores do programa mantêm uma relação saudável com seus orientandos, pautada pelo equilíbrio emocional.

A relação orientador-orientando não está imune à divergências e discórdias, uma vez que é estabelecida pela hierarquização e proximidade, sendo assim um “campo fértil” para conflitos. Entretanto, segundo Ferreira, Furtado e Silveira (2009), humildade profissional, disposição, empatia e compreensão mútuas são “ingredientes” significativos para o sucesso de um pós-graduando com implicações que podem ser igualmente significativas para o seu orientador e para o próprio programa. Uma relação interpessoal pautada no equilíbrio emocional é fundamental tanto para o orientador como para o orientando no processo de construção do conhecimento científico, acadêmico e profissional. Ressalta-se a importância de uma relação sadia entre orientador e orientando, sendo um elemento que pode facilitar ou dificultar a permanência na pós-graduação e o in(sucesso) do discente, tendo reflexos para o orientador.

Em relação ao item “**Nível de Exigência do Curso**”, foi avaliado por 39 egressos que se expressam “Totalmente Satisfeitos”, enquanto 36 egressos estão “Parcialmente Satisfeitos”. 1 egresso se diz “Indiferentes” ao item avaliado, 5 egressos avaliam como “Parcialmente

Insatisfeitos”, e apenas 3 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Nível de Exigência do Curso” do PPGAES/UFPB, conforme Gráfico 18:

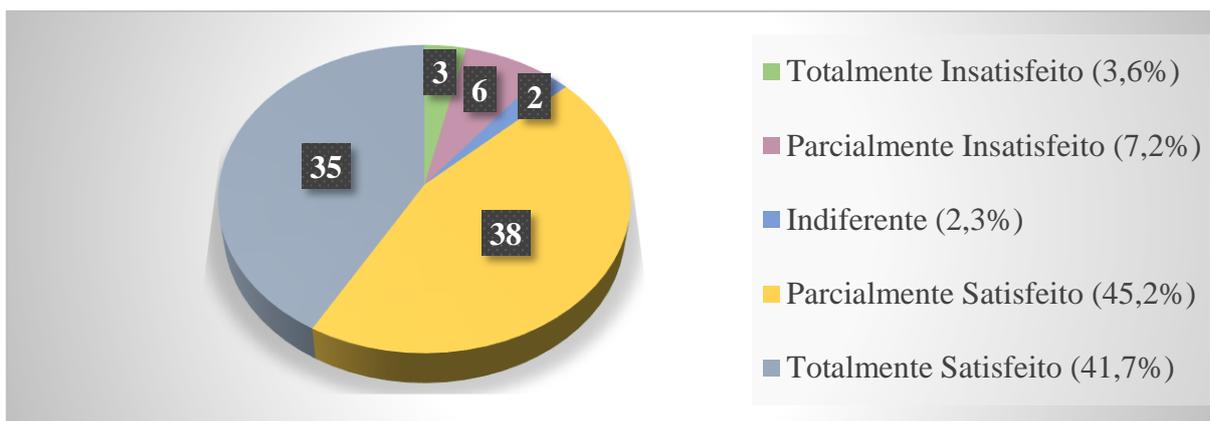
Gráfico 18 – Avaliação dos Egressos em Relação ao Nível de Exigência do Curso



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

No “universo” da pós-graduação, os estudantes, na grande maioria, combinam estudos com compromissos profissionais e familiares, gerando uma sobrecarga de trabalho, que acarreta ausência nas aulas e diminuição do desempenho no curso. Os resultados demonstram uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa com relação ao nível de exigência do curso. Assim, o número de egressos satisfeitos é expressivo, visto que 75 respondentes (89,3%) avaliam como “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” o item avaliado, mesmo tendo que conciliar curso e trabalho, já que a maioria se encontra em plena atividade laboral.

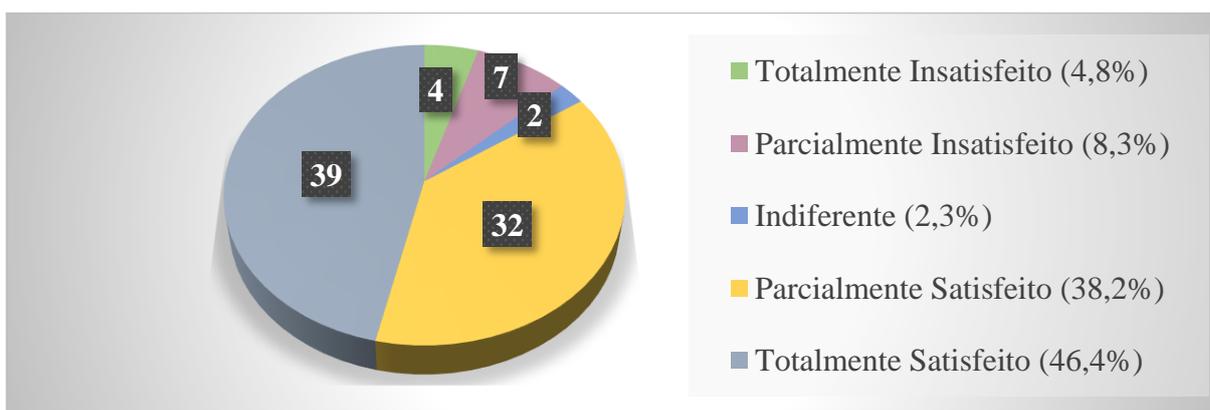
Em relação ao item “**Organização do Programa**” foi avaliado por 35 egressos como “Totalmente Satisfeitos” com esse item, e 38 egressos estão “Parcialmente Satisfeitos”. 2 egressos se dizem “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que, para 6 egressos, o item é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 3 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Organização do Programa”, conforme Gráfico 19:

Gráfico 19 – Avaliação dos Egressos em Relação à Organização do Programa

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

De acordo com as respostas ao questionário em relação à organização do programa, podemos verificar que 73 egressos (87%) estão “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos” com o item avaliado. Podemos, assim, inferir que o programa congrega esforços, tanto da secretaria como da coordenação, para manter a organização de todos aspectos relacionado ao curso.

Em relação ao item “**Horário das Disciplinas**”, foi avaliado por 39 egressos como “Totalmente Satisfeitos”, e 32 egressos estão “Parcialmente Satisfeitos”. 2 egressos se dizem “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que para 7 egressos o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 4 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Horário das Disciplinas” do programa, conforme Gráfico 20:

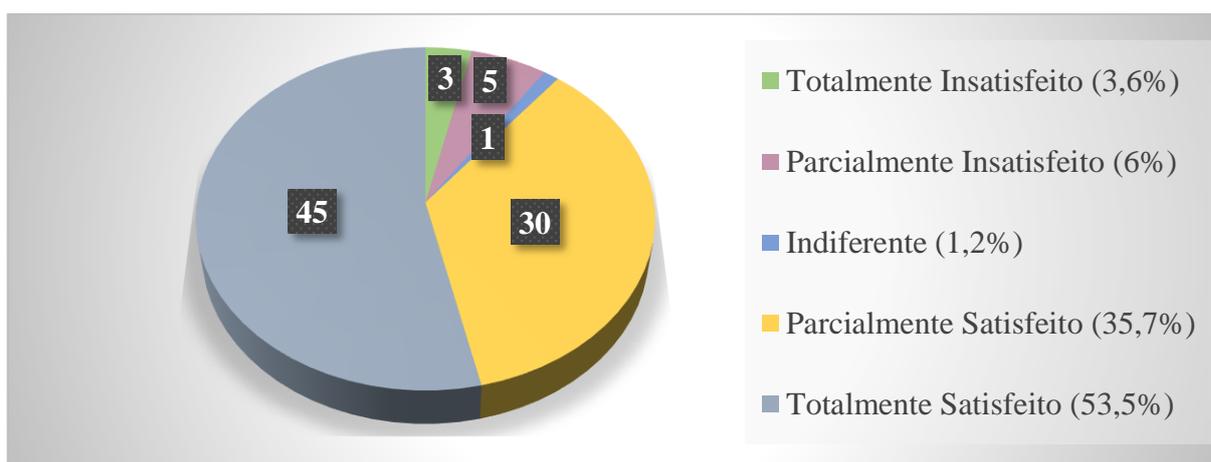
Gráfico 20 – Avaliação dos Egressos em Relação ao Horário das Disciplinas do PPGAES

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Na mesma perspectiva avaliada, no estudo de Mendes *et al.* (2010), para melhorar o curso, os egressos indicaram “mudanças nos horários das aulas”. Uma dificuldade relatada por eles foi conciliar curso e trabalho. Adequar os horários das disciplinas com as necessidades dos alunos pode evitar evasões e, no caso específico do PPGAES, muitos alunos residem em outras cidades do estado e até fora do estado da Paraíba, tendo que fazer grandes deslocamentos todos os dias para assistir às aulas.

Em relação ao item “**Domínio dos Professores em Relação ao Conteúdo Ministrado nas Aulas**” foi avaliado por 45 egressos como “Totalmente Satisfeitos”, e 30 egressos estão “Parcialmente Satisfeitos”. 1 egresso se diz “Indiferente” ao item avaliado, sendo que, para 5 egressos, o item é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 3 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Domínio dos Professores em Relação ao Conteúdo Ministrado nas Aulas” do PPGAES/UFPB, conforme Gráfico 21:

Gráfico 21 – Avaliação dos Egressos do Domínio dos Professores em Relação ao Conteúdo Ministrado nas Aulas



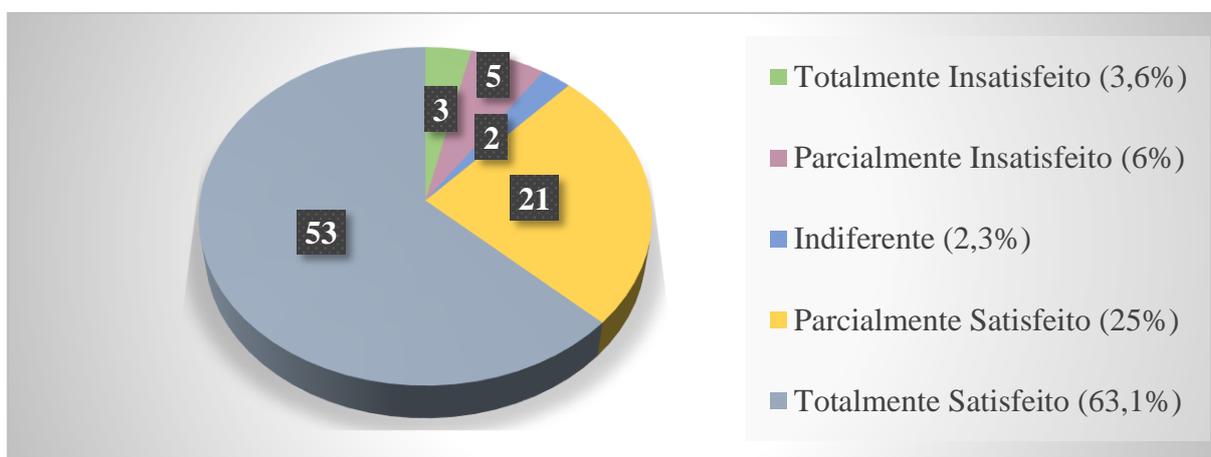
Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os resultados demonstram uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa com relação ao domínio dos professores do conteúdo ministrado nas aulas do PPGAES/UFPB. Assim, o número expressivo do gráfico acima, onde 75 egressos (89,3%) avaliam o curso como estando “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos”, corrobora e enaltece a

importância do corpo docente para o programa, além de demonstrar que os docentes dominam a “arte da didática”, tornando o ensino/aprendizagem mais eficiente e contribuindo para o aperfeiçoamento profissional dos alunos.

Em relação ao item “**Assiduidade dos Professores**”, foi avaliado por 53 egressos como “Totalmente Satisfeitos” e por 21 egressos como “Parcialmente Satisfeitos”. 2 egressos se dizem “Indiferentes” ao item avaliado, sendo que, para 5 egressos, o item avaliado é “Parcialmente Insatisfeitos”. Apenas 3 egressos estão “Totalmente Insatisfeitos” com o item “Assiduidade dos Professores” do PPGAES/UFPB, conforme Gráfico 22:

Gráfico 22 – Avaliação dos Egressos em Relação à Assiduidade dos Professores do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Os resultados demonstram uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa com relação à assiduidade dos professores, visto que 74 egressos (88,1%) avaliam que estão “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos. Esse aspecto é de grande relevância para o programa, pois reflete o comprometimento e respeito dos professores com os discentes. Considerando que muitos alunos residem em outras cidades do estado e até fora do estado da Paraíba, tendo que se deslocar para assistir aulas, a assiduidade dos docentes do PPGAES/UFPB é ainda mais necessária para o aproveitamento dos alunos no curso.

A pesquisa de Nepomuceno e Costa (2012), sobre a avaliação do curso na percepção dos egressos, apontou que os maiores valores médios foram atribuídos aos seguintes critérios: qualidade das disciplinas, bibliotecas, adequação das disciplinas à proposta do programa, material didático (livros, notas de aula, etc.) e programa das disciplinas. Já no Hortale *et al.*

(2014), questionados sobre a avaliação do curso, os egressos pontuaram, para infraestrutura, acervo bibliográfico, conjunto de disciplinas, conteúdos, corpo docente e orientação de tese, os graus de “Excelente” e “Bom”. Já em relação à “Orientação para Elaboração de Artigos Científicos”, houve avaliação negativa pelos egressos do programa. No estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017), para avaliar o programa, foi solicitado que os respondentes atribuíssem uma nota a cada critério analisado. As melhores notas foram dadas a disponibilidade de base de dados e literatura oferecida pela instituição (biblioteca); qualidade do corpo docente; desempenho do egresso; qualidade da orientação; infraestrutura e conteúdo da grade. A pior nota foi atribuída para a “falta de financiamento para eventos e publicações” e para “disponibilidade de bolsas”. Os resultados apontam que o programa atendeu às expectativas dos respondentes, sendo avaliado satisfatoriamente pelos egressos.

Os estudos Nepomuceno e Costa (2012), Hortale *et al.* (2014) e Pozza, Ferreira e Domingues (2017) mantêm uma relação com o nosso estudo, na medida em que os egressos avaliaram seu grau de satisfação em relação à formação recebida nos programas. Os resultados desses estudos revelam informações sobre a avaliação dos egressos quanto à qualidade e apontam falhas dos aspectos relacionados à formação recebida, se articulando com o estudo dos egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB.

Em síntese, a satisfação dos egressos (2015-2021) em relação à formação ofertada no PPGAES/UFPB é extremamente positiva, conforme verificamos no Quadro 7:

Quadro 7 – Satisfação dos Egressos em Relação à Formação Ofertada pelo PPGAES

Item Avaliado	Satisfação do Egressos	Egressos	Porcentagem
Estrutura Curricular e Conteúdo Programático das Disciplinas.	Bastante Satisfeito e Satisfeito.	69	82,1%
Desempenho e Contribuição do Corpo Docente.	Bastante Adequado e Adequado.	71	84,5%
Disponibilidade do Professor para Orientação do Trabalho do Aluno.	Bastante Satisfeito e Satisfeito.	68	81%
Avaliação dos Egressos em Relação à Qualidade do Curso.	Ótimo e Bom.	78	92,8%
Nota de Recomendação do Mestrado para Amigo ou Parente.	Notas 10 a 9.	72	85,7%
Avaliação da Contribuição da Formação Recebida no PPGAES para a Vida Profissional dos Egressos.	Muito Relevante e Relevante.	63	75%
Equipamentos.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	59	70,4%
Biblioteca.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	52	62%
Infraestrutura.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	65	77,5%
Atendimento da Secretaria.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	77	91,7%
Atendimento da Coordenação.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	71	84,5%
Relacionamento com o Professor.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	77	91,7%
Relacionamento com o(a) orientador(a).	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	75	89,3%
Nível de Exigência do Curso.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	75	89,3%
Organização do Programa.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	73	87%
Horário das Disciplinas.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	71	84,5%
Domínio dos Professores em Relação ao Conteúdo Ministrado nas Aulas.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	75	89,3%
Assiduidade dos Professores.	Totalmente e Parcialmente Satisfeito.	74	88,1%

Fonte: Própria autora, elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2024.

Assim, os egressos consideraram, em sua maioria, que a formação recebida foi excelente e que o aprendizado influenciou positivamente em suas práticas profissionais.

A seguir, iremos identificar as potencialidades e fragilidades do PPGAES/UFPB na percepção dos egressos (2015-2021).

5.4 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DO PPGAES/UFPB NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

Nessa última seção, buscamos responder ao quarto objetivo específico da pesquisa a saber: identificar as potencialidades e fragilidades do PPGAES/UFPB na percepção dos egressos (2015-2021). Além disso, consultamos os egressos sobre iniciativas que podem contribuir para o aprimoramento do programa.

Os resultados obtidos foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), a partir de 02 (duas) categorias definidas *a priori*, a saber, (a) Potencialidades do Programa na Percepção dos Egressos; (b) Fragilidades do Programa na Percepção dos Egressos. Com base nas categorias, definimos 04 (quatro) indicadores que emergem das falas dos egressos respondentes, conforme demonstra a Figura 5:

Figura 5 – Sistematização das Categorias e Indicadores de Análise



Fonte: Própria autora, elaborado a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, 2024.

Legenda: (*) = Categorias, (**) = Indicadores

As **potencialidades do programa**, na percepção dos egressos (2015-2021), foram agrupadas em 02 (dois) indicadores que mais se destacaram nas suas respostas, a saber: corpo

docente qualificado ($f=44$) e aplicação prática das pesquisas dos mestrados profissionais ($f=13$).

- **Corpo Docente Qualificado** foi o indicador mais recorrente nas falas dos egressos (2015-2021), tendo sido citado 44 (quarenta e quatro) vezes nas respostas dadas. Ao relatarem suas impressões sobre as potencialidades do programa, os egressos atribuíram a “Qualidade do Corpo Docente” como indicador mais significativo (52,3%). Segue algumas falas dos respondentes da pesquisa (grifo nosso):

E24 – Vasta gama de conhecimento, **professores qualificados**.

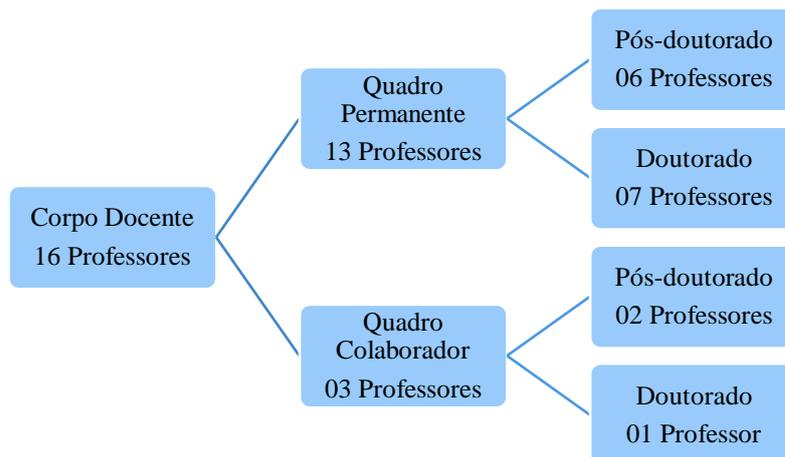
E45 – Por ser um mestrado profissional, possibilita aos acadêmicos uma oportunidade de desenvolver novas competências que podem ser aplicadas nos setores em que atuam. **Outro ponto forte é o corpo docente**.

E59 - Excelente grade curricular, **excelente corpo docente**, mestrado voltado ao servidor da instituição.

Os relatos acima demonstram que, na concepção dos egressos (2015-2021), o corpo docente do PPGAES/UEPB é um ponto forte do programa, corroborando com a avaliação positiva do “desempenho e contribuição do corpo docente”, quando 84,5% dos participantes afirmam que os professores são “Adequado” ou “Bastante Adequado”, conforme demonstrado na subseção acima. Os índices conferidos, tanto em relação ao ponto forte do programa (52,3%) quanto em relação à avaliação do “desempenho e contribuição do corpo docente” (84,5%) têm importante papel para o curso e podem ser considerados um diferencial do programa, além de interferir no resultado positivo alcançado pelos alunos.

O corpo docente do PPGAES é formado por 16 (dezesseis) professores, sendo 13 (treze) do quadro permanente e 03 (três) colaboradores, trata-se, portanto, de um grupo especializado que tem uma produção científica qualificada atrelada à área de concentração e ou linha de pesquisa da qual fazem parte no programa. Em relação à qualificação do corpo docente do PPGAES, 08 (oito) possuem pós-doutorado, sendo 07 (sete) na área de ciências humanas e 01 (um) em linguística/letras/artes; e 08 (oito) doutores, sendo 06 (seis) em educação, 01 (um) em mídia/conhecimento e 01 (um) em ciência da informação, conforme Figura 6:

Figura 6 – Qualificação do Corpo Docente do PPGAES



Fonte: Própria autora, elaborado a partir da plataforma lattes, 2024.

Um aspecto importante para a capacitação dos docentes são os estágios pós-doutorais os quais representam oportunidades de atualização e enriquecimento da produção científica, trazendo impactos positivos para o programa de pós-graduação ao qual estão vinculados. Nesse sentido, para Calvosa, Repossa e Castro (2011), o pós-doutorado pode ser visto como um local privilegiado para a complementação da formação de recursos humanos altamente especializados, com produção de conhecimento vista como resultado de um empreendimento coletivo e influenciado pelos efetivos canais de comunicação entre os aprendizes. Os pesquisadores que vivenciam a experiência de um pós-doutorado passam a interagir e dialogar com redes de pesquisadores, projetos coletivos, grupo de estudos, publicações coletivas e participação em eventos, tais interações fortalecem e potencializam não só o currículo do professor, mas também o programa de pós-graduação em que o docente está inserido.

Sendo assim, 50% dos professores do PPGAES são pós-doutores, 06 (seis) do quadro permanente e 02 (dois) do quadro de colaboradores, “agregando valor” ao programa. Nesse sentido, a avaliação quadrienal (2017-2020) da CAPES, em relação à participação de docentes em estágio pós-doutoral ou de pesquisas sênior, atribuiu ao programa o resultado de “Muito Bom”, havendo participação sistemática e regular dos professores (CAPES, 2024). Percebe-se, portanto, o “engajamento” dos professores do PPGAES/UFPB com a produção científica e tecnológica que envolvem o aprimoramento de conhecimentos, de habilidades, resultando no avanço de suas carreiras de pesquisadores e numa melhor performance para o programa.

Em relação ao item “Perfil do Corpo Docente, e sua Compatibilidade e Adequação à Proposta do Programa”, a CAPES, na avaliação quadrienal (2017-2020), atribuiu o conceito “Muito Bom” para o PPGAES (CAPES, 2024). Esse indicador avalia a compatibilidade e adequação do perfil dos docentes, do quadro permanente, em relação às áreas de concentração, às linhas, aos projetos de pesquisas e às atividades didáticas do Programa, o desempenho do PPGAES foi muito bom, de acordo com os critérios da área, havendo evidências, nas participações em projetos de pesquisas e produção intelectual, de que os docentes têm perfil compatível e adequado com a área.

A avaliação da CAPES (2017-2020) analisou também a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa, que, nesse item, foi considerado “Bom”. O indicador para esse item calcula a média ponderada de até quatro produções, indicadas pelo PPGAES/UFPB, por docente permanente no quadriênio, vinculadas à área da educação, em periódicos científicos, livros, capítulos, verbetes e produto técnico-tecnológico. Nesse indicador, o resultado alcançado pelo programa foi a média ponderada de 65,43 considerado “Bom”, de acordo com os critérios da área. Também foi analisada a porcentagem de docentes permanentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou Livro L1 ou L2. Nesse indicador, o programa atingiu o percentual 13,79, considerado “Fraco” de acordo com os critérios da área (CAPES, 2024).

Corroborando com a avaliação da CAPES, os egressos do PPGAES/UFPB enaltecem a qualidade e competência dos docentes, e assim se expressam (grifo nosso):

E18 – Organização curricular, **professores competentes**, bom relacionamento com os mestrandos e disciplinas relevantes.

E33 – Pontos fortes: Organização, **competência docente**, disciplinas, relação discente x orientador e conteúdo programático.

E40 – **Instrução e domínio de conteúdo pelos professores responsáveis pelas disciplinas.**

Os posicionamentos dos egressos (2015-2021), identificados por meio de suas respostas ao questionário, possibilitam visualizar uma consonância com a avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020) quanto à qualidade do corpo docente, tendo um “papel de destaque”,

quando 44 (quarenta e quatro) dos 84 (oitenta e quatro) respondentes apontam os professores como um diferencial do curso, atribuindo a esses o ponto mais forte do programa. Tal fato garante condições indispensáveis para uma formação excelente no programa.

A docência, enquanto profissão, requer conhecimento técnico-científico sobre o processo de ensino-aprendizagem, não sendo desempenhada a partir de um mero “dom”. É necessária formação pedagógica para uma docência de qualidade. Um professor eticamente comprometido com seu fazer docente preocupa-se com a qualidade da docência que exerce e se engaja em atividades de formação pedagógica disponíveis. Nesse sentido, pode-se inferir que o corpo docente do PPGAES é comprometido com seu papel de mediador de conhecimento.

Os egressos (2015-2021) percebem a qualidade dos professores vinculados ao curso quando apontam o corpo docente como ponto forte do programa. Inferimos, assim, que a qualificação dos professores do PPGAES tem influência positiva na formação dos mestres do programa, sendo um fator importante na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O corpo docente é, portanto, responsável direto pelo desenvolvimento do programa, pelo estímulo à pesquisa, pelo avanço de uma atuação profissional excelente e tem um forte impacto no processo de formação dos mestres do PPGAES.

- **Aplicação Prática das Pesquisas dos Mestrados Profissionais** foi o segundo indicador mais relevante, sendo citado 13 (treze) vezes nas respostas dos egressos (2015-2021). Segue algumas expressões dos egressos (grifo nosso):

E7 – Proximidade entre a aplicação prática e as considerações teóricas nos assuntos abordados no curso; discussão dos temas pautados a partir de experiências práticas dos alunos (todos trabalhadores da Educação Superior) e diversidade e interdisciplinaridade dos pontos de vista da discussão (levando em conta que os alunos eram oriundos de diversas áreas do conhecimento).

E8 - Foco do mestrado profissional na prática; abertura ao novo; diversidade de possibilidades;

E22 – Pontos fortes: pensar a educação superior como um todo, **resolver ou propor soluções para problemas nas IES** e qualificar o corpo técnico administrativo.

E53 - Programa de mestrado profissional com bons professores, no qual os mestrados trazem problemas institucionais para o debate e por vezes realizam suas pesquisas com temas do cotidiano que muitas vezes são esquecidos ou preteridos.

E70 - É um programa que tem uma proposta de desenvolvimento acerca das políticas de educação superior a partir dos problemas práticos que os servidores técnicos-administrativos indicam. A troca de conhecimento com os colegas de turma e acesso a diferentes fontes de informação, das mais teóricas às mais práticas fazia das disciplinas oportunidades de pensar por diferentes perspectivas.

E71 - Programa profissional específico para servidores das IEF, contribui com a qualificação dos servidores, comprometimento dos professores com o ensino público e de qualidade, interação com servidores de setores e instituições diferentes, produz conhecimentos e produtos para melhorar a qualidade das instituições de ensino.

Os mestrados profissionais são dirigidos para profissionais, com ênfase em conteúdos aplicados às atividades práticas, capacitando o aluno para os desafios do mercado de trabalho e das organizações, por meio de um aprofundamento teórico e da preparação para as ações práticas, diferente do mestrado acadêmico que prepara o aluno, como pesquisador, para um posterior doutorado (Quelhas; Filho; França, 2005). Sendo assim, a principal característica dos mestrados profissionais é o foco “prático” das pesquisas e os egressos do PPGAES reconhecem essa particularidade da formação recebida na pós-graduação profissional como um ponto forte. O perfil dos egressos do PPGAES/UFPB pode ter contribuído na identificação dessa potencialidade do programa, uma vez que são profissionais, servidores públicos, em plena atividade laboral e que observam, no mestrado profissional, uma qualificação direcionada a melhorias para seus ambientes de trabalho.

Para Quelhas, Filho e França (2005), os mestrados profissionais obedecem aos procedimentos típicos dessa modalidade de formação, dirigidos a profissionais, com ênfase em conteúdos aplicados, as atividades de pesquisa devem ser também contempladas, tanto nas disciplinas como na dissertação. Dessa forma, o mestrado profissional busca formar um profissional capacitado para a pesquisa, desenvolvimento e inovação, capaz de atuar como multiplicador no sentido de repassar seus conhecimentos para os demais profissionais no seu campo profissional.

Os cursos com vistas à formação no mestrado profissional terão como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. A própria essência dos mestrados profissionais é a aplicabilidade das

pesquisas desenvolvidas nos programas, e os egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB apontam esse indicador como uma potencialidade do programa.

Inferimos que o PPGAES cumpre com seu objetivo específico em relação ao aluno que é oportunizar conhecimento profissional e acadêmico, com vistas ao aprofundamento e “aplicabilidade do desempenho profissional”, a partir do envolvimento em atividades de pesquisa, produção acadêmica, desenvolvimento e inovação (PPGAES, 2021). Um dos objetivos essenciais do mestrado profissional é a produção de instrumentos aplicáveis no trabalho dos discentes, sendo assim, o PPGAES se alinha à própria ideia central dos mestrados profissionais que é o foco prático das pesquisas desenvolvidas nos cursos, e os egressos (2015-2021) reconhecem essa “aplicabilidade prática das pesquisas” como uma potencialidade do programa.

Assim, a qualificação do corpo docente combinada com a aplicação prática das pesquisas próprias do mestrado profissional contribuem diretamente para a melhoria de atuação profissional dos mestres formados no PPGAES/UFPB, sendo esses indicadores apontados pelos egressos como pontos fortes do programa.

As **fragilidades do programa**, na percepção dos egressos (2015-2021), foram agrupadas em 02 (dois) indicadores, os quais mais se destacaram nas suas respostas, a saber: carga horária das disciplinas ($f=15$) e falta de estímulo para publicação ($f=09$). A identificação dessas fragilidades podem ser utilizadas como fonte de conhecimento para promoção de melhorias contínuas do programa.

- **Carga Horária das Disciplinas** foi o indicador mais recorrente nas falas dos egressos (2015-2021), tendo sido citado 15 (quinze) vezes nas respostas dadas. Ao relatarem suas impressões sobre as fragilidades do programa, os egressos atribuíram a “Carga Horária das Disciplinas” como indicador mais significativo (17,8%). Segue algumas falas dos respondentes da pesquisa (grifo nosso):

E16 - Carga horária distribuída em muitos dias, dificultando o deslocamento de servidores de fora da capital e que não conseguiram se afastar do trabalho. Poderia se concentrar em menos dias.

E45 – Não considero um ponto fraco, mas acho que a carga-horária das disciplinas poderia ser reduzida, introduzindo mais atividades práticas.

E56 - Horário das aulas; faltou um pouco de empatia em relações aos alunos, já que todos eram servidores e com pouca disponibilidade. Por exemplo: queriam que a gente participasse de grupo de pesquisa etc.

E66 - Alguns docentes que não tem domínio quanto ao conteúdo da disciplina, alguns orientadores sem compromisso, **horário e dias das disciplinas.**

E76 - Horário das aulas, não ter um doutorado.

E79 – Ponto fraco: **os horários das aulas.**

E84 – Carga horária e falta de integração para com eventos de publicação de trabalhos.

Os relatos acima demonstram que, na opinião dos egressos, a carga horária das disciplinas do PPGAES é um ponto fraco do programa, divergindo da avaliação positiva em relação ao item “Horário das Disciplinas” que foi avaliado por 71 egressos (84,5%) como estando “Totalmente Satisfeitos” ou “Parcialmente Satisfeitos”, conforme demonstrado na avaliação dos itens relacionados ao programa na subseção acima. Uma provável causa da divergência pode ter sido os 13 (treze) egressos que avaliaram o “Horário das Disciplinas” como estando “Totalmente Insatisfeitos”, “Parcialmente Insatisfeitos” ou “Indiferentes” (no tópico “Avaliação dos Itens Relacionados ao Programa pelos Egressos”, visto acima), cujo percentual de 15,5% se aproxima do percentual de egressos (17,8%) que apontam a carga horário como ponto fraco do programa.

Os discentes, provavelmente, sentem dificuldades em conciliar curso e trabalho, já que a maioria se encontra em plena atividade nos seus ambientes de trabalho. Alguns residem em outras cidades do estado ou fora do estado, tendo que se deslocar grandes distâncias para assistir às aulas. Segue falas dos respondentes da pesquisa nesse sentido (grifo nosso):

E7 – Pouco estímulo a publicação dos trabalhos científicos resultantes do programa; **pouca flexibilidade da carga horária de trabalho para os alunos que tinham que conciliar as horas de estudo do curso com as atividades profissionais.**

E22 - **É preciso pensar um programa para todos servidores, com uma dinâmica de aulas mais flexíveis e agrupadas para os discentes de outras cidades e Estados.**

Percebe-se também uma resistência dos chefes em atender às solicitações dos discentes em relação ao afastamento do exercício do cargo efetivo para participar em programa de pós-graduação *stricto sensu* em instituição de ensino superior no País, conforme preconiza a Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 1990). Segue fala do respondente da pesquisa nesse sentido:

E41 – Garantir/vincular o afastamento dos servidores para a realização do mestrado. A UFPB poderia garantir o afastamento dos servidores para a realização do PPGAES e, conseqüentemente, a cobrança por pesquisas/artigos, pois o afastamento fica à critério da chefia imediata e a qualidade do curso poderia aumentar caso haja essa cobrança por desempenho no curso.

Romper com essa “cultura” de negar o afastamento aos servidores discentes é essencial para um melhor desempenho dos alunos, uma vez que os ganhos gerados da qualificação dos TAEs no PPGAES para o setor e para a instituição foram amplamente discutidos até aqui neste trabalho. Ajustar os horários das disciplinas às necessidades dos alunos é um desafio para a direção do PPGAES, uma vez que se trata de um público de discentes peculiar que, além de cursar a pós-graduação, estão em plena atividade laboral, já que há uma resistência da própria UFPB em conceder as licenças asseguradas na Lei nº 8.112/90. A sensibilização dos dirigentes do programa em elaborar um calendário de aulas mais flexível e agrupado, que leve em consideração as peculiaridades do público alvo do programa, pode resultar em um melhor desempenho dos alunos e evitar evasões.

- **Falta de Estímulo para Publicação** foi o segundo indicador mais relevante, sendo citado 09 (nove) vezes nas respostas dos egressos (2015-2021). Segue algumas falas dos respondentes (grifo nosso):

E2 – Ausência de publicação das pesquisas.

E29 – Disponibilidade dos orientadores, e carência na publicação das pesquisas e artigos.

E58 - Ausência de eventos, atividades relacionadas ao programa, pouco estímulo à produção de artigos por parte do programa.

E63 - Investir em publicação de trabalhos de alunos (disponibilizando recursos).

E71 – Falta estímulo por parte de alguns docentes para produção e publicação de artigos a partir dos dados das pesquisas realizadas.

E80 – Publicação.

E84 – Carga horária e falta de integração para com eventos de publicação de trabalhos.

O mestrado profissional possibilita a formação de profissionais que saibam utilizar a pesquisa para agregar valor às suas práticas profissionais. Entretanto, almeja-se não apenas a produção, mas também a difusão e a aplicação de pesquisas e tecnologias geradas nos programas (Ferreira; Tavares; Kebian, 2018). A partir do exposto, torna-se relevante tanto a produção de conhecimento quanto a difusão deste perante a comunidade acadêmica. É nesse sentido que os egressos do PPGAES/UEPB apontam como uma fragilidade a falta de estímulo para a publicação das produções desenvolvidas no programa.

A indicação da falta de estímulo para a publicação como ponto fraco do PPGAES/UEPB pelos egressos corrobora com a avaliação quadrienal da CAPES (2017-2020), quando da avaliação do indicador que calcula a porcentagem de trabalhos de conclusão que resultaram em publicação de artigos qualificados de B4 a A1, livros ou capítulos de livros, diretamente vinculados à dissertação/tese. Nesse indicador, o programa obteve o percentual de 15,59, o que é considerado “Regular”, de acordo com os critérios da área (CAPES, 2024).

Já em relação ao item “Qualidade da Produção Intelectual de Discentes e Egressos”, da avaliação quadrienal, que está organizado em seis indicadores, o desempenho do programa nesse item, foi “Fraco”. O primeiro dos indicadores do item é a porcentagem de discentes matriculados que são autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos), o programa alcançou o percentual de 2,67, que é considerado “Fraco”, de acordo com os critérios da área. O segundo indicador observa a porcentagem de egressos que são autores, o programa alcançou o percentual de 2,62, foi considerado “Fraco”, de acordo com os critérios da área (CAPES, 2024).

Os indicadores que apontam as porcentagens de discentes-matriculados que publicaram artigos com Qualis B4 ou superior e Qualis A4 ou superior, de acordo com os critérios da área, o programa atingiu, para ambos, zero (0,00), o que é considerado “Insuficiente”. Os dois

indicadores seguintes, que analisam a publicação dos egressos em artigos científicos avaliados com Qualis B4 ou superior e com Qualis A4 ou superior, o programa atingiu, para o primeiro dos indicadores, 9,48, o que é considerado “Bom” e, para outro indicador, obteve 7,29, o que é considerado “Bom” (CAPES, 2024). Inferimos, portanto, que há muito a melhorar quando se trata da “produção intelectual de discentes e egressos do PPGAES” diante da avaliação da CAPES e conforme é apontada pelos ex-alunos do programa.

Em 2021, ciente da necessidade de incentivo a publicações e de atualização acadêmico-administrativa aos termos da Resolução nº 79/2013, alterada pela Resolução nº 34/2014 do CONSEPE/UFPB, foi aprovada a Resolução nº 14/2021 do Conselho Universitário - CONSUNI, que prevê, para a defesa do trabalho final de dissertação, que o(a) aluno(a) deverá ter um artigo oriundo do trabalho final publicado, aceito ou submetido em periódicos com Qualis, ou um capítulo de livro com conselho editorial. A nova resolução antevê que o aluno só estará apto à defesa da dissertação, após submissão de artigo em periódico científico (PPGAES, 2021).

Para superar essa fragilidade, o PPGAES/UFPB intensifica esforços no sentido de contribuir com a produção intelectual dos discentes e egressos e realiza ciclos de oficinas de elaboração de artigos científicos. Em 2022, foram realizadas as seguintes palestras: 1. Publicação de pesquisas científicas em periódicos qualificados: orientações sobre o processo de submissão; 2. Elaboração e publicação de artigos científicos; 3. Da escrita do resumo à construção da autoria: exercitando a paráfrase; e 4. Contexto de produção dos artigos e sua estrutura: escrevendo a introdução; conforme *cards* da Figura 7:

Figura 7 – Divulgação de Ciclo de Oficinas do PPGAES do dia 06 de Dezembro de 2022



Figura 8 – Divulgação de Ciclo de Oficinas do PPGAES do dia 14 de Dezembro de 2022



Fonte: PPGAES, 2024.

Já em 2024, foram realizados 03 encontros com palestras sobre a produção de artigos, conforme *card* na Figura 8:

Figura 9 – Divulgação de Ciclo de Oficinas do PPGAES do Ano de 2024



Fonte: PPGAES, 2024.

Ações como as citadas acima podem contribuir para a melhoria dos indicadores nas próximas avaliações da CAPES, em relação à produção intelectual, e servem de estímulo aos discentes e egressos do programa para a publicação em periódicos.

A seguir, apresentaremos, de forma sucinta, alguns estudos sobre identificação de potencialidades e fragilidades de programas de pós-graduação na percepção de seus egressos, na mesma perspectiva do estudo dos egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB proposto para essa subseção.

O estudo de Mendes *et al.* (2010) identificou fragilidades e potencialidades do curso segundo os egressos. Nessa pesquisa, o corpo docente foi citado como principal ponto positivo do programa. Para melhorar o curso, os egressos indicaram: ajustes no conteúdo do curso com substituição de algumas disciplinas consideradas desnecessárias por outras que acrescentem conhecimentos importantes; melhoria na infraestrutura, mudanças nos horários das aulas, incentivo para a publicação dos resultados da pesquisa em periódicos internacionais e aumento no número de bolsas. Uma dificuldade relatada pelos egressos foi conciliar curso e trabalho, já que a maioria se encontra inserida no mercado de trabalho.

Já no estudo de Goulart *et al.* (2017), os egressos participantes da pesquisa, quando questionados sobre as fragilidades do programa, apontaram (20%) que o curso tivesse mais atividades práticas, enquanto 13% consideraram que o curso deveria mesclar aulas práticas com aulas teóricas; 14% indicaram que seria preciso melhorar a grade curricular e 9% realçaram a necessidade de professores menos acadêmicos e/ou mais próximos das atividades dos alunos. Alguns egressos sugeriram parcerias com instituições brasileiras ou internacionais, maior foco nas inovações e mesmo suprimir as exigências de publicação de artigos em periódicos de caráter essencialmente acadêmico.

Na mesma perspectiva, no estudo de Pozza, Ferreira e Domingues (2017), a fragilidade do programa apontada pelos egressos foi em relação às “ações de internacionalização do programa” que foram avaliadas negativamente. A respeito dos pontos fortes que o programa tem, foram citados: “a base de dados disponibilizada oferecida pela instituição”, “infraestrutura” e “corpo docente”.

Em síntese, as pesquisas de Mendes *et al.* (2010), Goulart *et al.* (2017) e Pozza, Ferreira e Domingues (2017) tiveram a finalidade de identificar as potencialidades e fragilidades do curso, na visão dos egressos, que elencaram pontos de melhoria do programa, mantendo relação com nossa pesquisa e possibilitando um melhor planejamento e tomada decisão da gestão do curso na identificação de potencialidades e fragilidades do programa.

A identificação das potencialidades e fragilidades do programa pode contribuir de forma efetiva para o aprimoramento constante do processo de gestão do PPGAES. Especificamente, em relação à identificação das fragilidades, o estudo mostra a importância e a necessidade de mudanças positivas no modelo atual do curso, desde ajustes na carga horária das disciplinas até no estímulo à publicação. As reflexões sobre os resultados do estudo como esse mostram que as dificuldades enfrentadas pelos egressos podem ser sanadas a partir de ajustes que levem em

consideração essas avaliações e as percepções desse público em relação à formação obtida no programa.

Posteriormente, foi solicitado aos egressos sugestões para estimular ou dinamizar a melhoria do PPGAES. Segue algumas sugestões dadas:

E7 – Uma sugestão seria a programa criar um grupo de trabalho e/ou estudo para continuidade da formação no nível de doutorado.

E12 – A criação de um doutorado profissional pelo Programa com certeza estimularia a participação dos egressos do Mestrado.

E16 - Eventos de encontros, grupos de pesquisa, convites para publicação. Criação do doutorado profissional.

E17 – A formação de grupos de estudos ou encontros pontuais com egressos e estudantes das mesmas áreas de estudos.

E19 – Organizar e-books com resultados das pesquisas.

E22 – Eventos presenciais com exposição prática do trabalho desenvolvido.

E29 – Continuidade e incentivo a novas publicações e aprofundamento da pesquisa.

E30 - É preciso ter espaço para aplicação na prática das pesquisa e poderia criar um repositório dos servidores técnico administrativo no SIGRH com suas contribuições com outro mestrado profissional da UFPB e as ações desenvolvida para melhoria da Instituição.

E32 – Estimular mais a participação dos estudantes em eventos científicos e facilitar/orientar seu ingresso em curso de Doutorado.

E37 – Organizar um doutorado profissional.

E58 – Chamadas públicas para produção e publicação de artigos com a valorização de participação dos egressos como uma pontuação a mais para a escolha. Convites para participação de eventos promovidos pelo programa. Promoção de oficinas temáticas, workshops, etc.

E70 – Oferta de minicursos com um professor proponente do programa juntamente com um ou mais egresso. Criação de bases temáticas para estudos de casos, fomento pesquisa associada a problemática reais. Acredito que aproximar os técnicos em temas de interesses pode contribuir para a elaboração de projetos em comum (extensão ou pesquisa) a partir de um trabalho interdisciplinar.

E75 - Incluir projeto de extensão onde os produtos resultados das pesquisas do mestrado pudessem ser implementados. O programa tem uma equipe docente capacitada e comprometida com o trabalho, espero que cresça e alcance o doutorado.

Destaca-se, como principais sugestões para melhoria do programa na percepção dos egressos (2015-2021): criação de grupos de pesquisa envolvendo os egressos do programa, maior divulgação das pesquisas desenvolvidas no programa, criação do doutorado profissional e estímulo a participação em eventos e/ou encontros científicos.

Ao encerramos este capítulo, destacamos 02 (duas) falas dos egressos que sintetizam a importância do PPGAES para a atuação profissional dos TAEs nas instituições em que atuam.

E2 - A aprendizagem adquirida no mestrado foi essencial para que eu passasse a me portar de forma diferente, mais segura e decidida. Foi uma experiência transformadora, pois passei a refletir mais criticamente sobre as diversas situações vivenciadas no trabalho. A prática reflexiva leva ao diálogo crítico sobre a atividade profissional, tornando-se uma das maneiras de aprimorar a qualidade do nosso trabalho, promovendo o aprendizado.

E49 - Foi de fato um divisor de águas na minha atuação profissional porque transformou a forma como atuo profissionalmente. Ainda que sem mudar de cargo, função ou setor, desenvolvo um trabalho pautado em níveis de planejamento e gestão sempre à frente do operacional. O que trouxe qualidade para o serviço prestado à instituição.

Salientamos a importância de estudos como este, que caracteriza uma ótima oportunidade dos egressos opinarem e, como consequência, apresentarem sugestões para a melhoria do programa. Cabe destacar que todas as informações que foram discutidas e analisadas neste capítulo serviram de base para o desenvolvimento do produto técnico tecnológico desta pesquisa. Esse será o tema do próximo capítulo.

6 PRODUTO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Neste capítulo, buscamos apresentar o quarto objetivo específico que é elaborar um vídeo sobre o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e as contribuições da formação recebida para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos. O objetivo do vídeo é servir de divulgação do programa, dando visibilidade ao PPGAES/UFPB e aos egressos, a partir dos relatos desses sujeitos, acerca das contribuições da formação ofertada para suas vidas, tendo em vista a importância da formação recebida.

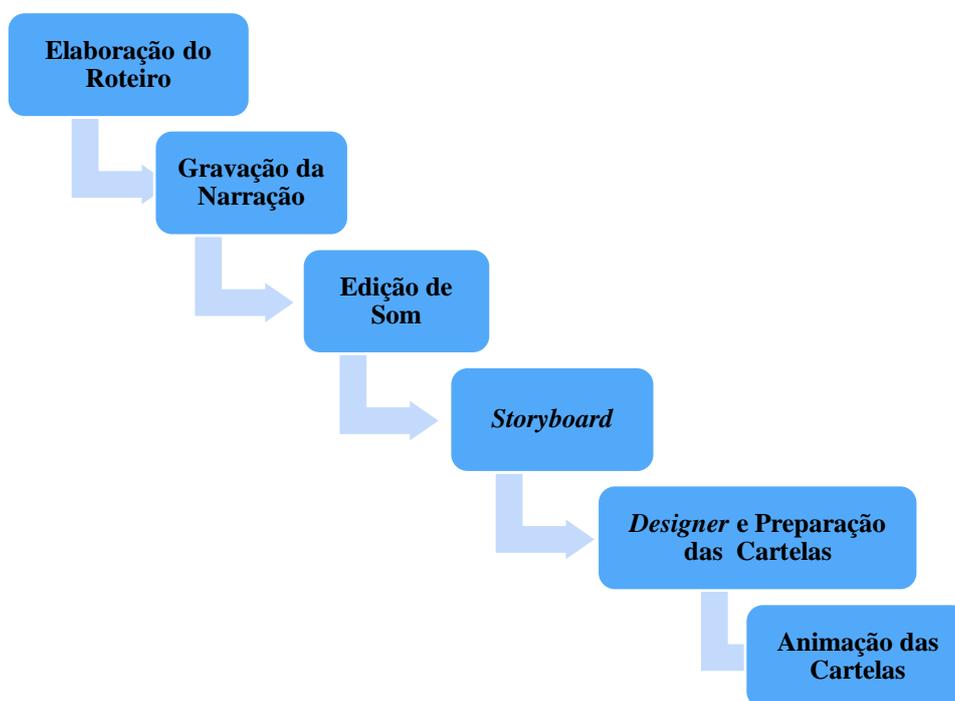
A proposta inicial de produto para esta pesquisa era elaborar um relatório técnico sobre as percepções dos egressos (2015-2021) do PPGAES/UFPB em relação à formação recebida no programa. No entanto, na medida em que os resultados da pesquisa foram sendo coletados, nos deparamos com relatos bastante tocantes em relação às contribuições da formação recebida no PPGAES para a vida dos egressos. Um relatório não transmitiria os relatos colhidos com a sensibilidade que um vídeo pode transmitir. Percebemos, então, a necessidade de compartilhar essas vivências e experiências e torná-las públicas, pois são relatos de transformações de realidades, muito significativos. Sendo assim, decidiu-se por elaborar um vídeo sobre o PPGAES e os relatos dos egressos em relação às contribuições da formação recebida para a vida pessoal, profissional e acadêmica do público.

O vídeo foi produzido tendo como subsídio o questionário que foi aplicado com os egressos do PPGAES/UFPB, titulados no período de 2015 a 2021. Mais especificamente, através das respostas dos sujeitos, mapeamos as contribuições desenvolvidas na formação do PPGAES/UFPB na vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos. O principal desafio para o desenvolvimento do produto educacional foi encontrar o profissional que construísse o vídeo com animação. Depois de várias buscas, entramos em contato com o Centro Acadêmico – (CA) do curso de Comunicação e Mídias Digitais da UFPB, por meio da rede social *Instagram*, que nos disponibilizou o contato de uma aluna do curso que já atuava na elaboração de vídeos animados. Com o contato da graduanda em Mídias Digitais, Luana Eloí dos Santos¹⁵, que teve disponibilidade para construir o vídeo, passamos a idealizar e definir a técnica de animação mais adequada para o formato proposto.

¹⁵ O crédito da elaboração do vídeo vai para Luana Eloí dos Santos, discente do curso de Mídias Digitais da UFPB, sendo todas as etapas de construção aprovadas pela autora da dissertação.

Em seguida, passamos a elaborar o roteiro do vídeo que teria duas fases, sendo a primeira a apresentação do Programa e a segunda com os relatos dos egressos sobre as contribuições da formação para suas vidas. Na sequência, foi feita a narração do roteiro. O vídeo foi elaborado com uma animação cartelada, ou seja, cada cena teria uma cartela (uma arte) feita no *Photoshop*, e, depois de prontas, as cartelas foram levadas ao *software* de animação, onde cada cartela foi animada conforme o que foi definido no roteiro e no *storyboard* (esboço sequenciado organizado em grafite). Em seguida, foi feita a finalização que é o refinamento da animação e a adição de efeitos sonoros¹⁶. A figura 09 apresenta as fases de construção do vídeo:

Figura 10 – Fases da Construção do Vídeo de Animação



Fonte: Própria autora, 2024.

O vídeo de 07:15 minutos está disponível para visualização através do *link* ou pelo QR code abaixo:

¹⁶ Agradecemos a orientação do prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira (docente do PPGAES) na elaboração do vídeo em todas as etapas de sua construção.

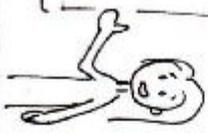
https://drive.google.com/file/d/1bULluST38LEG1d5H5ZPHwgbBtQk5pJ-D/view?usp=drive_link



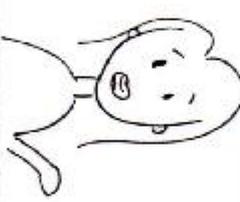
Por fim apresentaremos 02 (duas) sequências de criação do Storyboard.

Video PPTs sobre as sessões sobre as contribuições

OS respondentes relatam que há várias mudanças significativas nos contextos de atuação profissionais com prêmios funcionais

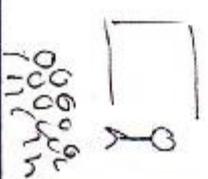


Agora mais a parte sobre as práticas e a presença de...



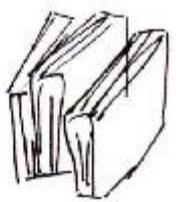
Agora presente sobre a parte de... falando "Em relação a vida acadêmica..." "..." possibilidades..."

Maior participação em eventos acadêmicos



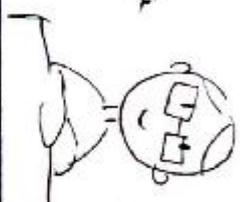
A sessão teve a presença de... conforme os dados + com isso...

Maior produção intelectual acadêmica



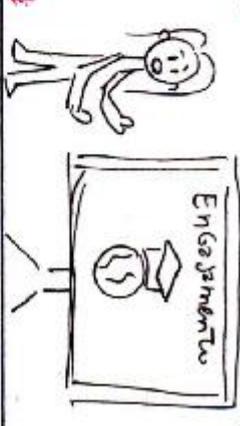
2

Incremento para a carreira docente e acadêmica



3

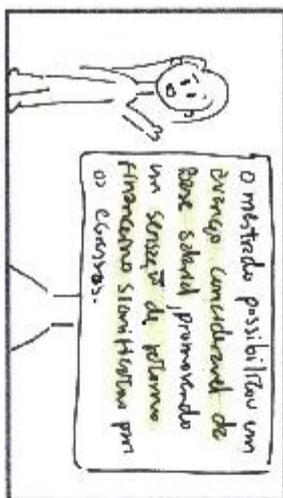
Engajamento



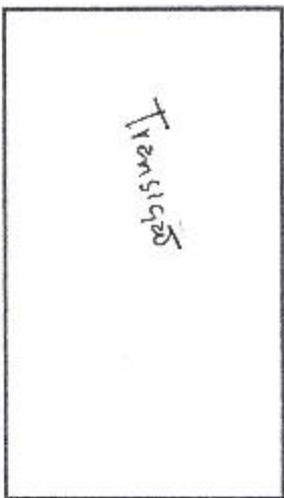
2 sobre as Zoom... para... prática, onde a presença de... de vida... profissional.



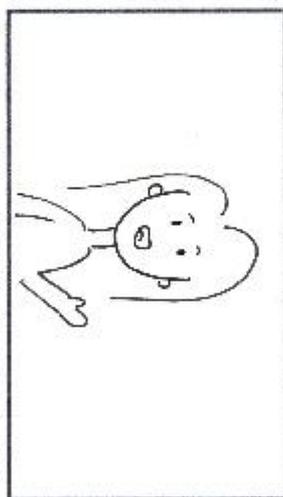
Vídeo PPGAES: Relato dos Egressos sobre as contribuições



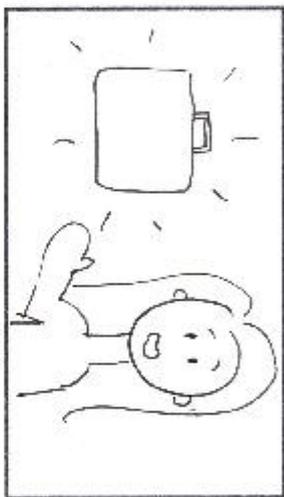
o cara contou a história com aquele pai o querido e pela outra pessoa o que está em destaque.



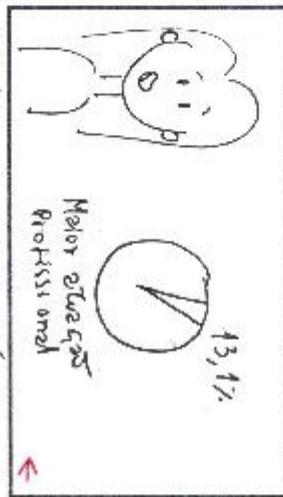
Na mudança de filhos tem uma transição



Assim: "Em relação às contribuições... Aqui "dedos de pesquisa incluem que..." a perspectiva aponta no sentido de três



Aqui a perspectiva fala: "Já em relação à Práticas em campo (operações em nome de modo e espaço de pensamento) desde como o relato do egresso "chefe":



Assim de: "...Por 13,1%" "Aqui... nos seus ambientes de trabalho." a câmera vai para a direita. A esquerda está a organização e dentro um gráfico mostrando o e por outro lado.



Fala dos egressos chefe

1

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - PPGAES nos aspectos relacionados à formação recebida no Programa. Em face desse tema, tomou-se como estudo de caso os egressos do PPGAES titulados no período de 2015 a 2021, sendo que a amostra foi composta por 84 indivíduos. Para tanto, partiu-se do seguinte problema: quais são as percepções dos egressos do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior nos aspectos relacionados à formação recebida no Programa? O objetivo geral foi analisar as percepções dos egressos do PPGAES nos aspectos relacionados à formação recebida no Programa. Para a consecução do objetivo do estudo, recorreu-se à pesquisa descritiva e exploratória, utilizando as análises bibliográfica e documental com aplicação de questionário como procedimentos. O referencial teórico subsidiou a elaboração do questionário em relação ao tema abordado no estudo.

Esses passos permitiram que se atingissem os objetivos específicos propostos para esta pesquisa, a saber: a) descrever o processo de concepção, implantação e expansão da pós-graduação no Brasil; b) mapear as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação do PPGAES/UFPB na vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos; c) apresentar a satisfação do egresso em relação à formação ofertada pelo PPGAES/UFPB; d) identificar as potencialidades e as fragilidades do PPGAES/UFPB na percepção dos egressos; e e) elaborar um vídeo sobre o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e as contribuições da formação recebida para a vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos.

Em atenção ao objetivo de descrever o processo de concepção, implantação e expansão da Pós-graduação no Brasil, fizemos uma pesquisa bibliográfica e documental, apresentando uma discussão teórica acerca da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Discorremos sobre as concepções de pós-graduação e sobre como se deu sua implantação e expansão no Brasil, segundo teóricos especialistas do tema. Destacamos a criação da pós-graduação *stricto sensu* profissional, e, por fim, discutimos o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, realizado pela CAPES com sua instrumentação e metodologias. Esse objetivo foi atingido no 2º capítulo deste estudo.

Em consonância com o objetivo geral, tendo em vista a problemática apresentada, por meio do questionário, buscou-se, primeiramente, traçar o perfil do público pesquisado. Em

síntese, o egresso do PPGAES é predominantemente feminino, com faixa etária entre 41 a 45 anos, pardo, casado, com renda mensal entre 5 (cinco) a 7 (sete) salários mínimos, atua na Universidade Federal da Paraíba, com nível de cargo de classe “E”, graduado em Ciências Contábeis, proveniente de Instituição Federal de Ensino Superior Pública e não possui nenhuma outra Pós-graduação.

Em relação ao objetivo de mapear as contribuições e as habilidades desenvolvidas na formação do PPGAES/UFPB na vida pessoal, profissional e acadêmica, os egressos perceberam que as principais contribuições e habilidades desenvolvidas foram: “Aquisição de Conhecimento”, “Aumento Salarial”, “Atuação Profissional”, “Promoção Funcional”, “Participação em Eventos e Publicações de Artigos”, “Incremento para a Carreira Docente e Acadêmica”, “Habilidade de Leitura e Escrita”, “Habilidade de Pesquisar” e “Desenvolvimento de Senso Crítico”. A formação contribuiu para uma prática profissional mais qualificada dos egressos.

Sendo assim, os egressos reconhecem que o curso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades que serão aplicadas nos ambientes de trabalho. Verificamos que a formação ofertada aos egressos do PPGAES foi percebida, pela maioria, como suficiente para respaldar uma melhor atuação profissional desses ex-alunos. A grande maioria relata que há uma considerável melhoria em termos pessoais e, conseqüentemente, há uma melhoria nos aspectos profissional e acadêmico. As habilidades adquiridas a partir da formação recebida são usadas para lidar com os desafios no ambiente profissional, além de ser um indicador da relevância social do curso, ao contribuir para o desenvolvimento profissional dos egressos.

Já em relação ao objetivo de apresentar a satisfação do egresso em relação à formação ofertada pelo PPGAES/UFPB, os resultados demonstram uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa com relação à formação ofertada no PPGAES/UFPB, sendo as dimensões e itens avaliados em sua maioria como “Ótimo” ou “Bom”. As dimensões mais bem avaliadas foram a “Atendimento da Secretaria”, “Relacionamento com o(a) Orientador(a) e “Assiduidade dos Professores”. Os quesitos menos bem avaliados foram a “Biblioteca”, “Equipamentos” e “Infraestrutura”. O PPGAES foi avaliado positivamente por seus egressos, sendo considerado de grande importância para o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico destes.

Na identificação das potencialidades do PPGAES/UFPB na percepção dos egressos, as mais citadas foram a qualificação do corpo docente e a aplicação prática das pesquisas dos

mestrados profissionais. Em contraponto, as dimensões mais frágeis do programa foram a carga horária das disciplinas e a falta de estímulo para publicação. No que diz respeito à identificação de fragilidades, podem ser utilizadas como fonte de conhecimento para promoção de melhorias contínuas do programa. A identificação desses pontos frágeis servirão de bases para se aprimorar a formação do programa.

Por fim, elaboramos um vídeo de animação sobre o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – PPGAES e os relatos dos egressos sobre as contribuições da formação recebida no programa, produzido com base nos resultados deste estudo. Esse vídeo constitui-se como o produto técnico tecnológico resultante desta pesquisa, sob orientação da docente e orientadora do estudo, Dra. Maria da Salete Barboza de Farias, nos termos do que estabelece o documento da Área 38 – Educação, considerando as recomendações do Grupo de Trabalho (GT) de Produção Técnica da CAPES. A metodologia utilizada para a produção do produto foi descrita no 6º capítulo desta dissertação.

Pode-se concluir que os egressos perceberam diversas repercussões pessoais, profissionais e acadêmicas a partir da conclusão do mestrado, gerando um “empoderamento” na capacidade de atuação do público pesquisado. Houve mudança na forma de atuação dos egressos em seus ambientes de trabalho a partir do desenvolvimento de novas competências e habilidades profissionais, aumentando a participação nas ações e iniciativas do setor, além de uma maior valorização/reconhecimento do trabalho pela chefia imediata, gerando credibilidade profissional. Há uma influência positiva do mestrado no comportamento profissional dos egressos, permitindo mudanças na visão dos ex-alunos, contribuindo para uma atuação profissional mais assertiva. Em síntese, a avaliação das repercussões da conclusão do curso na vida dos egressos do PPGAES foi positiva, trouxe um impacto profissional relevante na carreira dos egressos.

Entende-se, portanto, que a boa avaliação do PPGAES por parte dos seus egressos é reflexo de uma política de melhorias que está sendo implantada no Programa desde seu surgimento, a fim de proporcionar aos alunos uma boa formação. Esses esforços em busca de melhorias refletem-se na avaliação positiva, por meio dos órgãos de fomento, e pode acarretar na implantação de um doutorado profissional, ainda que haja um longo caminho a percorrer em busca da excelência acadêmica.

Espera-se que os resultados desta pesquisa obtenham reflexo contributivo no planejamento estratégico do programa, de modo que possam articular ações para o

aprimoramento dos processos relacionados à formação dos alunos, a fim da melhoria contínua do programa. Os resultados desta pesquisa também podem facilitar que o PPGAES/UFPB conheça a percepção que seus egressos têm a respeito da formação recebida e impactos em suas carreiras profissionais após a titulação, além de proporcionar a absolvição de críticas dos indicadores mal avaliados e fomentar possíveis mudanças em nível estrutural do programa.

O estudo tem como limitação o fato da não exploração de um universo mais abrangente de atores envolvidos na formação dos egressos, tais como os coordenadores e docentes do programa. Por fim, é importante enfatizar que o caráter exploratório do estudo abre a possibilidade para uma série de novas pesquisas, levando ao aprimoramento das descobertas, como, por exemplo, a construção de um instrumento de acompanhamento sistemático dos egressos do PPGAES/UFPB.

Sendo assim, recorro a “John Ruskin” que diz: “A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso, mas o que ele se torna com isso”. Esta pesquisa tornou-se muito gratificante para mim, na medida em que foi possível “dar voz” aos meus colegas egressos, acolhendo suas percepções e estabelecendo um elo com o programa. Foi gratificante perceber o quanto vidas foram transformadas a partir da formação no PPGAES/UFPB. Já me considerando uma “futura egressa” do PPGAES e olhando para trás, visualizo o quanto aprendi, cresci e modifiquei minha vida em prol de uma meta a ser cumprida, finalizar esta pesquisa. Então, com o coração cheio de gratidão e alegria pela oportunidade de qualificar-me nesse programa e olhando para frente, sinto que já sou uma profissional bem melhor do que quando cheguei ao programa. A pós-graduação realmente transforma as pessoas!

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional – regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez. 2000.

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do sul, v. 24, n. 3, p. 85-104. Set/Dez, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53680/33095>. Acesso em: 25 out. 2023.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BARROS, E.C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na CAPES: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 124-138, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/84/80> Acesso em: 14 set. 2023.

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estado das políticas educativas em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n° 145, p. 1075-1097, out-dez, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PbNMg5wwsMwTQzY3XXdkpcK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. de 24 de fevereiro de 1891.1891. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 12 de dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Rio de Janeiro. Brasil. 1951a. **Diário Oficial da União**, Seção 1. Ano 1951. Brasília: Imprensa Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11310.htm#:~:text=L1310&text=LEI%20No%201.310%2C%20DE%2015%20DE%20JANEIRO%20DE%201951.&text=Art.,em%20qualquer%20dom%C3%ADnio%20do%20conhecimento. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da União. Brasil. 1951b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 13 de mai. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 de nov. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965**. 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**, Seção 1. Ano 1990, n. 9. Brasília: Imprensa Nacional, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112compilado.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, In: **Diário Oficial da União**, Seção 1. Ano 2005, n. 9. Brasília: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006**. Estabelecer procedimentos para a concessão de incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm Acesso em 25 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.825 de 29 de junho de 2006**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em 06 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 59, de 22 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-59-2017-03-22.pdf>. Acesso em 18 set 2023.

CALVOSA, M. V. D.; REPOSSI, M. G.; CASTRO, P. M. R. Avaliação de resultados da capacitação docente: o pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense sob a ótica da produção científica e bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 16, n. 1, p. 99-122, mar. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/MKgqdsdSyXyB9vnPN9gjLVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-graduação (1975-1979)**. Brasília, 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf> Acesso em 15 maio. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-graduação (1982-1985)**. Brasília, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em 15 maio. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-graduação (1986-1989)**. Brasília, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf> Acesso em 15 maio. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **IV Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010)**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf> Acesso em 15 maio. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020)**. Brasília, 2011. 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 15 maio. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES nº 143, de 24 de julho de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=12424>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 47, de 17 de outubro de 1995**. 1995. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf> Acesso em 11 de abr 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 389 de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre mestrado e doutorado profissional no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu*. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-389-2017-03-23.pdf> Acesso em 03 ago. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60 de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre mestrado e doutorado profissional no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES. 2019a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf> Acesso em 03 ago. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a Proposta da Ficha utilizada para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação**. 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf> Acesso em: 22 de set. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado Profissional: o que é?** 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e> Acesso em 11 abr. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Sobre a avaliação.** 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em 19 de dez 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 195, de 30 de novembro de 2021.** Avaliação de propostas de cursos Novos – APCN de Pós-Graduação *stricto sensu*. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-195-2021-11-30.pdf> Acesso em 27 de dez 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018.** Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-182-de-14-de-agosto-de-2018-37024744> Acesso em 19 de dez 2022.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Pós-graduação brasileira tem maioria feminina.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina> Acesso em: 09 de nov. 2023.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Mulheres permanecem como maioria na Pós-graduação brasileira.** 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/mulheres-permanecem-como-maioria-na-pos-graduacao-brasileira> Acesso em: 10 de nov. 2023.

Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **Estudo aponta desconcentração geográfica na formação da Pós-graduação.** 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/estudo-aponta-desconcentracao-geografica-na-formacao-de-mestres-e-doutores> Acesso em: 10 de nov. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília. **Avaliação Quadrienal (2017-2020).** Brasília, 2024. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=11660&popup=true> Acesso em 17 jan. 2024.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. Opinião: Egresso e Universidade. **Beira Rio** – Jornal da Universidade Federal do Pará, ano 24, n. 72, maio 2009. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/edicoes-digitalizadas>. Acesso em 19 abr. 2023.

COELHO, Maria do Socorro da Costa; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Os egressos no processo de avaliação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, 2012, v. 8, n. 2. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10855/8056> Acesso em 04 abr. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Barueri: Manole, 2014.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do Parecer CFF nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, set/out/nov/dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VSnWgN8xMgiTc3VR534PSGN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 de jun. 2023.

CURY, C. R. J. A pós-graduação no Brasil: itinerários e desafios. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 40-65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42346/27152> Acesso em 08 jul. 2023.

ESPARTEL, L. B. O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma instituição de ensino superior catarinense. **Revista Alcance**, v. 16, n 01 p. 102-114, jan/abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/ra/article/view/1050> Acesso em: 30 abr. 2023.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Didática, 2013.

FEIJÓ, R. N., TRINDADE, H. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76211, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DrZ5QRKsd7yCLvqDdH7G4bw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2023.

FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando: o conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 170-172, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/XspSRpmWpxt8Tx6DvL8gPgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

FERREIRA, R. E.; TAVARES, C. M. M.; KEBIAN, L. V. A. Produção científica relacionada ao mestrado profissional em enfermagem. **Revista de enfermagem UFPE online**. Recife, 12(3), mar., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/230612/28044> Acesso em 12 mar. 2023.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/74/71> Acesso em: 12 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOULART, I. B. *et al.* Mestrado Profissional em Administração: a visão dos coordenadores de cursos e dos egressos de Minas Gerais. *In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO*

SUPERIOR – AVALIES, 3, 2017, Florianópolis - SC. **Anais[...]**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/94927463.pdf> Acesso em: 17 nov. 2023.

GONÇALVES, S. A. F.; RESENDE, M. R. Egressos de um curso de mestrado em educação: perfil e desenvolvimento profissional docente. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil., v. 16, n. 42, p. 440-360, out/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6430/5145> Acesso em: 12 nov. 2023.

GOMES, M. Q. *et al.* Perfil dos egressos de um mestrado profissional na área da saúde em rede nacional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47 n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/QW4B5GXGkCTVNht6zX7xvDv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 abr. 2023.

HORTA, J. S. B; MORAES, M. C. M. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área e educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 30, p. 95-181, set/out/nov/dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M8tTt3grZhXGmcXmJrVmTfd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

HORTALE, V. A. *et al.* Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. **Revista de Saúde Pública**, 2014; 48(1), Fev. 2014, p. 1-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/SfzxPSMvqZmTx8mQbZ4hbvw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mai. 2023.

LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Editora FIOCRUZ, 2006.

LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 104-125, mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/thtJxftVXVGK4MMVCKGb6Dy/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 09 set 2023.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação a gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo/USP, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34151/36883> Acesso em 03 set. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de Curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/wP3QK8xNb4BtD8VFZPGdvqK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 set. 2023.

MELO FILHO, Edilson Targino de. **Os egressos do PPGCI/UFPB**: representações, perfil e trajetórias profissionais. João Pessoa, 2014, 175f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/3964/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MENDES, R. F. *et al.* Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. **Revista Brasileira da Pós-graduação**, Brasília, v. 7, n 12, p. 82-101, julho 2010. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/182/176>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MORAES, M.C.M. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A.M.N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A.F.A. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p-23-42, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WdS7G3YzmVWQstvLGVB7FdD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 dez. 2023.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 1. p. 257-288. Mar, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7YYYZB4CycxGJRkG3p34tMK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 nov. 2023.

NEPOMUCENO, L. D. O.; COSTA, H. G. Mapeamento de percepções na avaliação dos impactos do mestrado profissional no perfil do seu egresso. **Produção**, v. 22, n. 4, p. 865-879, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/zW4Q7dR6sWn3SMzjZYJmV8C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela *et al.* **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Bauer/publication/297723429_ANALISE_DAS_DESIGUALDADES_INTRAESCOLARES_NO_BRASIL/links/56e619ce08ae65dd4cc0e1ee/ANALISE-DAS-DESIGUALDADES-INTRAESCOLARES-NO-BRASIL.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

ORTIGOZA, S. A. G; POLTRONIÉRI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. Atuação de avaliação de programas de pós-graduação. **Sociedade. & Natureza**, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, programa de Pós-graduação em geografia, v. 24, n. 2, 243-254, mai/ago, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/146c05d5-44d4-4896-b12f-8d66e2a0a266/content> Acesso em: 20 abr. 2023.

PAIXÃO, R. B; HASTENREITER FILHO, H. N. Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um mestrado profissional em administração? **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p-831-859, out, nov, dez, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556757006.pdf> Acesso em: 27 de abr. 2023.

PENA, Mônica Diniz carneiro. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, p. 25-30 05 jan. 2000. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/6/3> Acesso em: 04 abr. 2023.

PEREIRA, C. A. *et al.* Avaliação do perfil dos egressos do programa de pós-graduação em engenharia mineral da Universidade Federal de Ouro Preto. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 18913-18920, mar. 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/15434>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 30-37, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/75/72>. Acesso em: 12 abr. 2023.

POZZA, D. L; FERREIRA, R. C; DOMINGUES, M. J. C. S. Perfil e trajetória profissional dos egressos do curso de mestrado em administração de uma instituição de ensino superior. *In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – AVALIES*, 3., 2017, Florianópolis - SC. **Anais[...]**. Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/179345/104_00812%20-%20ok.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 12 dez. 2023.

PPGAES. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. **RESOLUÇÃO N° 12/2012 do CONSEPE**. Cria o Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, sob a responsabilidade do Centro de Educação. 2012. Disponível em: https://www.ufpb.br/ppgaes/contents/documentos/resolucoes/rsep12_2012-consepe-cria-o-curso-de-mestrado-profissional.pdf/view Acesso em: 03 dez. 2023.

PPGAES. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. **Resolução n° 14/2021 do CONSEPE**, aprova e dá nova redação ao Regulamento e à Estrutura Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, em nível de Mestrado Profissional, sob responsabilidade do Centro de Educação. 2021. Disponível em: http://www.ce.ufpb.br/ppgaes/contents/documentos/resolucoes/res_consepe_142021.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013, [e-book].

QUEIROZ, Tatiana Pereira. **O bom filho a casa sempre torna**: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Informação, Universidade Federal de Minas

Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9PRKWC/1/disserta_o_tatiana_pereira_queiroz_02_09_14_vers_o_final.pdf Acesso em: 20 de abr. 2023.

QUELHAS, O. L. G; FARIAS, F. J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/82/78> Acesso em: 12 nov. 2023.

RIBEIRO. R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. v. 2, n. 4, p. 8-15 jul. 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72/69> Acesso em: 27 set. 2023.

RICHARDSON, ROBERTO JARRY. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (org.). **Avaliação da Educação – referências para uma primeira conversa**. EDUFSCar, São Paulo, SP. 2018.

SANTOS, L. F. P. dos. *et. al.* (2017). As atividades profissionais dos egressos da Pós-graduação em Odontologia na área de Saúde Coletiva. **Revista da ABENO**, 17(3), p. 56-66, 2017. Disponível em: <https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/387/325>. Acesso em: 02 mai. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel Starling. **Brasil: uma biografia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm> Acesso em: 17 fev. 2023.

SILVA, A. H; VIEIRA, K. M. Síndrome de *Burnout* em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Revista Pretexto**. Belo Horizonte. v. 16, n. 1, p. 52-68. jan/mar. 2015.

SMANIO, G. P.; RAMOS, T. Perspectivas do Novo Sistema de Avaliação da Pós-graduação e os Desafios da Área do Direito. **Revista da Faculdade de direito da Universidade de São Paulo**. Edição especial comemorativa dos 50 anos da Pós-graduação em Direito no Brasil e na USP. p. 409-418. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/192245/177133>. Acesso em 01 out. 2022.

SOUSA JUNIOR, Luiz de; FARIAS, Maria da Salete Barboza. METODOLOGIA E PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: a experiência do Mestrado Profissional em Políticas Pública, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV/UFPB. **Revista Multidisciplinar Plurais**. Salvador, v. 2, n. 1, p. 24-36, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/3618/2330>. Acesso em 24 de out. 2022.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V.C. O que mudar na avaliação da CAPES? **Revista Brasileira de Pós-graduação**. v. 1, n. 2, p. 8-34, 2004. Disponível em:

<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/38/35> Acesso em: 12 dez. 2023.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero e DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável. **Avaliação** (Campinas), 2013, vol. 18, n. 2, p. 373-392. Disponível em:

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1586/1509>. Acesso em 09/02/2023. Acesso em: 12 nov. 2023.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Relatório da Pro-reitoria de Gestão de Pessoas, Perfil da Força de trabalho**. 2023. Disponível em:

https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/8c6ae054-de00-4a47-a494-204a492a596c/page/p_e4rdfnvbad Acesso em 18 de nov. 2023.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 58 de 07 de outubro de 2016**. Dispõe sobre ações afirmativas na Pós-Graduação stricto sensu na UFPB para candidatos autodeclarados e oriundos da população negra, povos indígenas, povos e comunidades tradicionais e pessoas com deficiência. 2016. Disponível em:

<http://www.prgp.ufpb.br/prpg/contents/downloads/res-58-2016-consepe.pdf> Acesso em 15 de nov. 2023.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Mapeamento das obras inacabadas visando estabelecer critérios para a conclusão**. 2021. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/ufpb-mapeia-obras-inacabadas-visando-estabelecer-criterios-para-conclusao#:~:text=Entre%20as%20obras%20paralisadas%20est%C3%A3o,da%20Escola%20T%C3%A9cnica%20de%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 02 jan. 2023.

Verhine, R. E.; Dantas, L. M. V. (2009). Reflexões sobre o sistema de avaliação da Capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, 18(37), 295–310. Cuiabá. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>. Acesso em: 01 out 2022.

VINIEGRA, Rocio Fernandes Santos *et al.* Egressos de um Mestrado Profissional em Saúde da Família: Expectativas, Motivações e Contribuições. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 43. n. 4. P. 5-14, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/VLjbx8tKdFtcJv5xyMP4WRG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 out. 2022.

- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta

Estado civil atual

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)/Divorciado(a)/Desquitado(a)/Viúvo(a)
- Outro(a)

Faixa salarial:

- mais de 01 até 03 salários mínimos
- mais de 03 até 05 salários mínimos
- mais de 05 até 07 salários mínimos
- mais de 07 até 10 salários mínimos
- mais de 10 salários mínimos

Instituição de Ensino Superior que trabalha:

Cargo que ocupa na Instituição que trabalha:

Graduação:

Instituição que cursou a Graduação:

Após concluir o Mestrado, você realizou ou está realizando outro curso de Pós-Graduação? Se sim, especifique qual?

II – CONTRIBUIÇÕES E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO OFERTADA NO PPGAES/UFPB:

Cite a(s) contribuição(ões) que o mestrado trouxe para sua vida pessoal.

Cite a(s) contribuição(ões) que o mestrado trouxe para sua vida acadêmica.

Cite a(s) contribuição(ões) que o mestrado trouxe para sua vida profissional.

Qual(is) habilidade(s) que você adquiriu durante a realização do mestrado?

III – SATISFAÇÃO DO EGRESSO EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO OFERTADA PELO PPGAES/UFPB:

Quanto à estrutura curricular do curso e os conteúdos programáticos das disciplinas:

- Bastante adequado
- Adequado
- Parcialmente adequado
- Pouco adequado
- Inadequado

Quanto ao desempenho e contribuição do corpo docente:

- Bastante adequado
- Adequado
- Parcialmente adequado
- Pouco adequado
- Inadequado

Quanto à disponibilidade do professor para orientação do seu trabalho:

- Bastante adequado
- Adequado
- Parcialmente adequado
- Pouco adequado
- Inadequado

De forma geral, como você classifica o curso que realizou no PPGAES em termos de qualidade:

- Ótimo
- Bom
- Razoável
- Ruim
- Péssimo

Em uma escala de 0 a 10, o quanto você recomendaria o mestrado do PPGAES para amigos ou familiares:

Avalie a contribuição da formação recebida no PPGAES para a sua atividade profissional:

- Insignificante
- Pouco relevante
- Satisfatório
- Relevante
- Muito Relevante

Em relação a sua satisfação profissional após a conclusão do mestrado, você possui: (pode marcar mais de uma alternativa).

- Credibilidade profissional.
- Oportunidade na carreira.
- Diferencial na carreira.
- Aperfeiçoamento na área do programa e no tema da pesquisa.
- Experiência em atividades de pesquisa.
- Oportunidade de ascensão profissional.
- Desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.
- Outro. Qual?

Em termos de possíveis impactos da conclusão do Mestrado em seu trabalho, você considera que: (pode marcar mais de uma alternativa).

- Não percebe nenhuma diferença.
- Continua atuando no mesmo setor e da mesma forma.
- Houve mudanças positivas na sua postura diante do trabalho que desenvolve.
- Aumentou a sua participação nas ações e iniciativas do setor.
- Houve mudança no seu cargo/função gratificada, devido à conclusão do curso e à realização da pesquisa.
- Houve mudança para outro setor, devido à conclusão do curso e à realização da pesquisa.

() Aumentou a sua participação em comissões e grupos de trabalho , devido à conclusão do curso e à realização da pesquisa.

() Houve maior valorização e reconhecimento do seu trabalho pela chefia.

() Outro. Qual?

Avalie os itens a seguir e informe seu grau de satisfação com cada item, em uma escala de 1 a 5 (um a cinco).

1 Totalmente Insatisfeito

2 Parcialmente Insatisfeito

3 Indiferente

4 Parcialmente Satisfeito

5 Totalmente Satisfeito

Equipamentos ()

Biblioteca ()

Infraestrutura ()

Atendimento da Secretaria ()

Atendimento da Coordenação ()

Relacionamento com os Professores ()

Relacionamento com o(a) Orientador(a) ()

Nível de exigência do curso ()

Organização do Programa ()

Horário das disciplinas cursadas ()

Domínio dos professores em relação ao conteúdo ministrado nas aulas ()

Assiduidade dos professores ()

IV – POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES E SUGESTÕES DE MELHORIA DO PROGRAMA:

Cite os pontos fortes PPGAES/UFPB.

Cite os pontos fracos do PPGAES/UFPB.

Que sugestão você daria para melhoria do PPGAES?
