

A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação

Graduate education from graduates' perspective: a self-evaluation study

Joviles Vitório Trevisol ¹

Geomara Balsanello ²

Resumo: A autoavaliação ganhou centralidade nas políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil nos últimos anos. O acompanhamento dos egressos, por seguinte, tem sido recomendado como uma dimensão central do processo de qualificação dos programas de pós-graduação. A centralidade desses temas motivou a realização do presente estudo, cujo propósito principal foi analisar a percepção dos egressos acerca de seus percursos formativos na pós-graduação. De modo mais específico, procuramos compreender como os egressos avaliam (i) a qualidade dos cursos; (ii) a importância e a relevância da formação realizada; (iii) os impactos do curso na trajetória profissional e; (iv) as potencialidades e as fragilidades e as sugestões de aprimoramento. O estudo foi realizado com os egressos de uma universidade pública federal localizada na região Sul do Brasil. O principal instrumento para a coleta de dados foi um questionário. O estudo evidenciou, entre outros resultados, que os egressos são, em sua grande maioria, mulheres (72,1%), brancos (82,4%), com idade de até 35 anos (66,9%) e residentes nos Estados da região Sul (98,8%). A maior parte deles considerou boa e ótima a qualidade dos PPG. As dimensões mais bem avaliadas foram a “qualidade do corpo docente” e a “relação entre orientador/orientando”. Os quesitos menos bem avaliados foram a “internacionalização” e a “inovação”. A qualificação do corpo docente foi a potencialidade mais citada pelos egressos, enquanto a internacionalização foi considerada a dimensão mais frágil dos programas. A grande maioria dos egressos encontra-se empregada (87,4%), com atuação principal em instituições públicas. Para 68,6% dos egressos o curso agregou muita na formação e na carreira profissional. Cerca de 63,1% informaram que houve incremento salarial após a conclusão do curso.

Palavras-chave: políticas de pós-graduação; autoavaliação; egressos.

Abstract: Self-assessment has gained centrality in postgraduate assessment policies in Brazil in recent years. The follow-up of graduates, then, has been recommended as a central dimension of the qualification process of postgraduate programs. The centrality of these themes motivated this study, which had as main purpose to analyze the perception of graduates about their formative paths in postgraduate studies. More specifically, we seek to understand how graduates assess (i) courses' quality; (ii) the importance and relevance of the training carried out; (iii) the impact of the course on the professional trajectory and; (iv) strengths and weaknesses and suggestions for improvement. The study was carried out with graduates from a public federal university located in the southern region of Brazil. The main instrument for data collection was a questionnaire. The study showed, among other results, that the graduates are, for the most part, women (72.1%), white (82.4%), aged up to 35 years (66.9%) and residing in the States from the South region (98.8%). Most of them considered the quality of the PPG as good and excellent. The dimensions that were best evaluated were the "quality of the teaching staff" and the "relationship between advisor/advisee person". The items less well evaluated were "internationalization" and "innovation". The qualification of the teaching staff was the potential most mentioned by the graduates, while internationalization was considered the most fragile dimension of the programs. The vast majority of graduates are employed (87.4%), with main activity in public institutions. For 68.6% of the graduates, the course added a lot to their training and professional career. About 63.1% reported that there was a salary increase after completing the course.

Key words: postgraduate policies; self-evaluation; graduates.

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul | Chapecó | Santa Catarina | Brasil.

Contato: joviles.trevisol@uffrs.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9873-2688>

² Universidade Federal da Fronteira Sul | Chapecó | Santa Catarina | Brasil.

Contato: mara.balsanello@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6255-4349>

Recebido em: 14/12/2021

Revisado em: 19/11/2022

Aprovado em: 13/12/2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772022000300005>

Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

1 Introdução

As discussões sobre autoavaliação (AA) na pós-graduação¹ (PG) no Brasil são relativamente recentes. De acordo com a pesquisa que realizamos sobre o tema, a primeira experiência de AA na PG foi realizada em 1983 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Entre 1987 e 1995, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Estadual de Campinas também realizaram processos de AA em seus programas de pós-graduação (PPG) (MASETTO, 2004). A produção científica também reflete a modesta presença do tema no meio acadêmico. De acordo com o levantamento realizado junto ao Portal Periódicos CAPES, apenas 17 artigos publicados no período entre 2000 e 2020 tinham relação direta com o tema da AA na PG. Os estudos sobre os egressos da PG também são modestos. De um total de 442 registros, apenas 12 trataram da temática.

A AA ganhou centralidade nas políticas de avaliação da PG apenas nos últimos anos, sobretudo a partir da aprovação, no âmbito do Conselho Superior da CAPES, do documento intitulado “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação” (CAPES, 2018a). A ausência da AA foi apontada como uma das principais lacunas do atual sistema de avaliação da PG. A grande maioria dos PPG não dispõe de políticas de AA e de acompanhamento de egressos. O documento recomenda que a AA seja um processo regular, amplamente institucionalizado e participativo. Ela deve “[...] ser realizada através de processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades do programa e que revelam políticas e ações de correção e consolidação” (CAPES, 2018a, p. 19).

O acompanhamento dos egressos também foi recomendado como uma dimensão central do processo de qualificação dos PPG, tanto nos seus aspectos formativos quanto nas suas dimensões científicas, de inovação e de impactos na sociedade. A inserção dos egressos na sociedade é um excelente indicador da qualidade dos estudantes e das instituições formadoras. Por meio do acompanhamento dos egressos é possível avaliar a qualidade da formação e planejar permanentemente as melhorias (CAPES, 2018c).

¹ Neste artigo o termo pós-graduação será utilizado apenas no seu sentido *stricto sensu* (cursos de mestrado e de doutorado).

Esse contexto motivou a realização do presente estudo, cujo propósito principal foi analisar a percepção dos egressos² acerca de seus percursos formativos na PG. De modo mais específico, procuramos compreender como os egressos avaliam (i) a qualidade do curso frequentado; (ii) a importância e a relevância da formação realizada; (iii) os impactos do curso na trajetória profissional e; (iv) as virtualidades e os fragilidades do curso realizado.

2 Metodologia

O estudo foi realizado entre agosto de 2019 a junho de 2021. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de uma extensa análise documental sobre os marcos regulatórios e as políticas de avaliação pós-graduação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases, Leis, Decretos, Pareceres, Planos Nacionais de Pós-Graduação, Portarias e demais documentos). A pesquisa quantitativa foi realizada por meio de um questionário respondido pelos egressos que finalizaram os seus cursos entre 2014 e dezembro de 2019. O questionário foi estruturado a partir das principais categorias de análise. Utilizou-se, para tanto, uma escala *likert*, em que os participantes atribuíram notas de 1 a 10 a cada uma das questões do bloco, sendo que as notas 1 e 2 equivalem a “péssimo”; 3 e 4 a “fraco”; 5 e 6 a “regular”; 7 e 8 a “bom” e; 9 e 10 a “ótimo”. A segunda parte do questionário contemplou as questões abertas, em que procuramos saber dos egressos suas percepções em relação a três dimensões essenciais em um processo de AA: as potencialidades, as fragilidades e as proposições quanto ao melhoramento dos PPG. A sistematização e a análise dos dados foram feitas por meio dos Programas *Statistical Package Social Scienses (SPSS)* e *Microsoft Excel*.

O questionário foi disponibilizado de forma *online* aos participantes da pesquisa por meio de um *software* desenvolvido para tal fim. Os participantes foram convidados por meio dos endereços eletrônicos. O processo foi conduzido em sintonia com os protocolos de conduta ética estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa, instância que aprovou o projeto (CEP/UFFS).

O estudo foi desenvolvido numa universidade pública federal localizada no Sul do Brasil: a Universidade Federal da Fronteira Sul. A UFFS tem pouco mais de uma década de existência. Ela foi criada no bojo das políticas de expansão e interiorização das universidades públicas federais com o propósito de atender a uma grande região de fronteira localizada na

² Para este estudo, tendo em vista os objetivos pretendidos, os egressos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* são todos aqueles que tenham concluído o curso, conforme conceituação da Capes (2018c).

divisa com a Argentina e o Paraguai. Todos os egressos da PG da instituição (564 titulados) foram convidados para participar do estudo. Do total dos concluintes, 341 responderam o questionário. A participação correspondeu a 60,5% do total dos estudantes titulados em 12 PPG da UFFS no período entre 2012-2019.

3 A autoavaliação na pós-graduação

O tema da autoavaliação - a despeito de estar há décadas presente nos debates sobre a avaliação da educação superior - ganhou centralidade na pós-graduação (PG) brasileira apenas nos últimos anos. Ao longo das décadas, as políticas nacionais de PG não atribuíram um papel relevante para a avaliação interna. A falta de diretrizes desestimulou as instituições a implementarem políticas e práticas permanentes de AA. A avaliação interna manteve-se como uma atividade esporádica. Os resultados nunca foram incorporados ao processo de avaliação externa realizado pela CAPES em âmbito nacional. Diferentemente do que ocorre em outros países – a exemplo dos Países Baixos – a avaliação da PG no Brasil é predominantemente externa e padronizada. O sistema brasileiro é centrípeto e *top-down*, ou seja, ele se organiza, se regula e se reproduz de cima para baixo e do todo em direção às partes. A avaliação tende, neste sentido, a promover maior homogeneização interna e menor diferenciação e diversidade. A autonomia das instituições fica, por conseguinte, limitada ao estabelecido pelos marcos regulatórios e as políticas definidos em âmbito nacional (TREVISOL; BRASIL, 2020; BRASIL; TREVISOL; DROOGE, 2022).

A ausência da AA tem sido apontada como uma das principais lacunas do Sistema Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2018b; FOPROP, 2018, FALJONI-ALARIO, 2018). Os debates sobre o tema se intensificaram após o término da avaliação quadrienal 2013-2016. Em 2017, a CAPES – por meio da Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação - instalou um conjunto de diálogos com a comunidade científica com o propósito de repensar o modelo de avaliação e propor melhorias. Ao longo dos 18 meses foram consultados diversos Ministérios e agências de regulação e fomento (MEC, MCTIC, MDIC, CNE, CAPES, CNPq, FINEP), assim como as principais associações científicas do país (ABC, ANPED, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, CONFAP, CONSECTI, CTC/CAPES, FOPROP e SBPC). O FOPROP, assim como as demais entidades, apresentou um extenso documento contendo 21 propostas de aprimoramentos (FOPROP, 2018). Os resultados finais foram analisados e aprovados pelo Conselho Superior da CAPES em outubro de 2018 (CAPES, 2018d; TREVISOL, 2020).

As contribuições apresentadas pelas entidades, a despeito de terem enfatizado a importância e destacado a qualidade do atual sistema de avaliação da Pós-graduação (PG), foram unânimes quanto à necessidade de repensar o sistema. O documento final aprovado pelo Conselho Superior da CAPES foi enfático: “[...] o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento, devendo ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (CAPES, 2018d, p. 3). Segundo o documento, as novas demandas colocadas pela comunidade acadêmica e pelos setores não acadêmicos exigem maior interação e compromisso da pesquisa e da pós-graduação com o desenvolvimento socioeconômico do país e das regiões, com a redução das assimetrias e com a transferência de conhecimentos e tecnologias. O relatório final recomendou, entre outras melhorias: (i) a implementação de processos de avaliação mais ajustados às diferentes vocações dos PPG; (ii) a adoção do modelo multidimensional de avaliação; (iii) a institucionalização da autoavaliação; (iv) um maior equilíbrio entre as dimensões qualitativas e quantitativas da avaliação; (v) a redução das assimetrias regionais; (vi) o fortalecimento da inovação e do impacto da pós-graduação na sociedade e; (vii) a implementação de políticas de acompanhamento de egressos (CAPES, 2018a; TREVISOL, 2020).

O documento final indicou os eixos centrais a partir dos quais as mudanças e as melhorias deviam ser concebidas e implementadas. A despeito da relevância de cada um, o Eixo 1 inseriu um grande desafio para o conjunto das instituições e dos PPG. Trata-se do tema da autoavaliação e do planejamento institucional da pós-graduação. O documento reconheceu que a ausência dos planos institucionais de desenvolvimento da pós-graduação - devidamente aprovados nas instâncias superiores – contribuiu para a criação de muitos PPG com baixa inovação, com linhas de pesquisa similares e com docentes atuando nos mesmos cursos. A inexistência de diretrizes permitiu o surgimento de propostas de cursos que pouco dialogam com a missão da instituição, com as áreas prioritárias e com as demandas da sociedade e das regiões onde os programas estão inseridos (CAPES, 2018a; TREVISOL; BRASIL, 2020; TREVISOL, 2020).

O plano institucional de desenvolvimento da PG é fundamental, pois ele define as áreas prioritárias e estratégicas a partir das quais as instituições pretendem consolidar a sua pós-graduação, a pesquisa, a inovação, assim como, a sua inserção regional, nacional e internacional. O planejamento institucional e a autoavaliação são dimensões correlatas. A inexistência de um implica, quase sempre, a ausência da outra. O documento final enfatizou a necessidade de utilizar a AA como um aspecto fundamental do processo avaliativo.

Recomenda-se, assim, que a autoavaliação tenha caráter regular e que os programas recebam orientações e instrumentos que os ajudem a concretizá-la com êxito [...]. É relevante o entendimento que o processo auto avaliativo seja amplamente institucionalizado e possa expressar, como política institucional, independência e qualificação da própria avaliação da CAPES, do qual deve ser parte integrante. Tal autoavaliação deveria ser realizada através de processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades do programa e que revelam políticas e ações de correção e consolidação. Quando bem estruturada, a autoavaliação promove processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa e permitindo um olhar qualitativo e holístico do programa que contempla processos de formação e de outras dinâmicas inerentes à pós-graduação brasileira (CAPES, 2018a, p. 19).

O documento recomendou que a AA seja uma prática institucionalizada, permanente e participativa. Ela deve ser realizada “[...] através de processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades do programa e que revelam políticas e ações de correção e consolidação” (CAPES, 2018a, p. 19). A implementação da AA contribui, deste modo, para tornar os processos avaliativos mais horizontalizados, qualitativos e ajustados às diferentes vocações dos PPG.

Com base nas recomendações acima, a Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 elaborou, em 2019, um novo documento contendo as diretrizes para a avaliação do quadriênio 2021-2024. O relatório apresenta, entre outros aspectos, uma proposta de implementação do modelo multidimensional de avaliação, formado por cinco dimensões centrais: formação de pessoal; pesquisa; inovação e transferência de conhecimento; impacto na sociedade e internacionalização (CAPES, 2020). Como destaca o documento, “[...] a autoavaliação dos PPGs será um componente importante da avaliação de cada dimensão [...]. O plano estratégico institucional de pós-graduação deve ser requisito fundamental no processo avaliativo e se constituir como referência para a autoavaliação dos PPGs” (CAPES, 2020, p. 24). Esse conjunto de recomendações deverão ser incorporadas ao novo Plano Nacional de Pós-Graduação.

As recomendações feitas pelos documentos acima referidos (CAPES, 2018a; CAPES, 2020) inseriram na agenda da pós-graduação brasileira algumas dimensões que vinham sendo propostas por diversos pesquisadores desde a década de 90 (SAUL, 1991, 2002; RASCO, 1998; DIAS SOBRINHO; 2005; MASETTO, 2004; ANDRIOLA, 2009; LEITE, 2018). A defesa da AA pode ser observada no excerto abaixo, escrito por Ana Maria Saul em 1991. De acordo com ela, a AA é:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação dos programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é o emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as próprias alternativas de ação (SAUL, 1991, p. 61).

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

Os sujeitos do processo de AA são as pessoas que integram o cotidiano do PPG, especialmente os docentes, os discentes, os servidores, os egressos e os atores externos (empregadores, especialistas, colaboradores, etc.). Cabe a eles planejar, conduzir, implementar e analisar os resultados do processo de AA. Como destaca Saul (2002), a participação democrática potencializa o autoconhecimento, promove a reflexão sobre a prática e oferece elementos para planejar as ações futuras. De acordo com autora, a AA visa:

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

A autoavaliação amplia o acesso às informações e a *accountability*, assim como reforça a responsabilidade pública e profissional das instituições (ALMEIDA, 2016; RASCO, 1998). Como destaca a CAPES em documento recente sobre o tema, a AA é o processo de “[...] avaliar a si próprio, por vezes também chamada avaliação interna ou avaliação institucional [...]. Seu principal objetivo é formativo[...]. Em outras palavras, a autoavaliação é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica” (CAPES, 2019, p. 7).

A autoavaliação requer um adequado ambiente institucional. De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 30):

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

Como destaca Andriola (2009), a AA e o planejamento institucional devem estar plenamente articulados. O compromisso institucional é fundamental. É preciso haver tempo, disponibilidade de recursos e disposição para implementar as mudanças recomendadas pelos atores envolvidos (OLIVEIRA, 2009; RASCO, 1998). É importante haver sinergia e convergência de propósitos entre as iniciativas de AA realizadas no âmbito dos PPG e o planejamento institucional das instituições que ofertam os cursos.

A autoavaliação introduz elementos valiosos ao processo de avaliação externa. Ela complementa e enriquece a avaliação realizada regularmente pela CAPES (DIAS SOBRINHO, 2005). A AA permite integrar as dimensões quantitativa e qualitativa da avaliação e conjugar os dados observáveis com informações analíticas e interpretativas (DROOGE, 2021; VERHINE; FREITAS, 2012; VSNU; NWO; KNAW, 2020).

Cabe destacar, por fim, a importância da participação dos egressos no processo de AA. A percepção dos egressos é fundamental para avaliar a qualidade do processo formativo, assim como a inserção dos titulados no mundo do trabalho e nos demais espaços da vida social. Como destaca a CAPES (2018, p. 14), “a titulação obtida ao final de um curso de pós-graduação deve ser a consequência de um rico processo formativo, e não o objetivo em si. Dessa forma, cuidar da formação dos estudantes deveria ser o ponto central de todos os programas de pós-graduação [...]”. Os egressos oferecem importantes subsídios para o planejamento estratégico dos PPG.

4 Principais resultados

Os resultados da pesquisa foram sistematizados em dezenas de gráficos, quadros e tabelas. Neste artigo apresentaremos, de forma sintética, os principais resultados.

4.1 Perfil dos egressos

A pesquisa permitiu conhecer as principais características socioeconômicas dos egressos. O conhecimento de quem são, onde estão e o que fazem os estudantes formados é fundamental para o processo de autoavaliação. Os estudantes são os principais beneficiários das políticas e dos investimentos que o país e as instituições têm feito na PG. A formação é uma dimensão fundamental. A pesquisa evidenciou que os egressos são majoritariamente mulheres (72,1%), brancos (82,4%), com idade de até 35 anos (66,9%), residentes nas áreas urbanas (91,8%), nos estados da região Sul (98,8%), oriundos da escola pública (86,5%) e graduados em IES privadas (55,2%).

Quadro 1- O perfil dos egressos

Sexo	As mulheres são maioria. 72,1% dos egressos que participaram da pesquisa declararam ser do sexo feminino.
Idade	A maioria (66,9%) concluiu o curso de pós-graduação até os 35 anos de idade, sendo 43,7% até os 30 anos e 23,2% entre 31 e 35 anos de idade. 24,7% finalizou o curso entre 36 e 45 anos. Apenas 8,5% dos egressos declararam ter acima de 46 anos no momento da defesa.
Estado civil	Em relação ao estado civil, a maioria de declarou casada (40,7%). 36,1% se declararam solteiros; 17,6% em união estável; 4,1% divorciados/separados e, 1,5%, em outra situação.
Identificação étnico-racial	82,4% dos egressos declararam-se brancos; 13,2% pardos; 2,6% pretos; 0,6% amarelos; 0,6% indígenas e; 0,6% declararam pertencer a outra condição étnico-racial.
Residência	A maioria (98,8%) dos egressos residem nos Estados da região Sul. Apenas 4 egressos declararam estar residindo em São Paulo (SP), na Bahia (BA), no Pará (PA) e no Mato Grosso do Sul (MS). A grande maioria declarou residir na área urbana (91,8%).
Formação de nível médio	86,5% dos egressos frequentaram o Ensino Médio em instituições públicas.
Formação de nível superior (nível graduação)	55,2% dos egressos afirmaram ter realizado a graduação em instituições privadas, sendo 30,2% em IES comunitárias, 23,8% em IES particulares e 1,2% em IES confessionais. Cerca de 44,8% realizaram os cursos de graduação em instituições públicas.
Tempo médio de titulação	O tempo médio de titulação dos egressos no período entre 2014 e 2020 foi de 24,7 meses.

Vínculo empregatício	A maioria dos egressos trabalha em instituições públicas (61,3%). Outros 15,5% atuam em instituições privadas; 9,7% declararam ser estudantes; 3,8% proprietários ou sócios de empresas; 1,5% agricultores e; 5,3% em outra atividade profissional. Apenas 2,9% afirmaram estar desempregados no momento da pesquisa.
Remuneração média	Indagados sobre a remuneração, 31,1% afirmaram receber acima de 5 mil reais mensais; 18,8% entre 4 e 5 mil reais; 14,7% entre 3 e 4 mil reais; 19,3% entre 2 e 3 mil reais; 9,1% entre 1 e 2 mil reais; 2,9% até 1 mil e; 4,1% afirmaram estar em remuneração mensal.
Condições para a realização do curso	Conforme a pesquisa, 74,8% dos egressos declararam ter trabalhado durante a realização do curso. Indagados sobre a média de horas semanais trabalhadas no período da realização do curso, 32,8% declararam ter trabalhado em regime integral (40 ou 44 horas semanais); 23,5% informaram ter trabalhado em regime de até 30 horas semanais; 13,8% até 20 horas semanais e; 4,7% em regime de até 10 horas semanais. Apenas 25,2% informaram não ter trabalhado durante o curso, com dedicação em tempo integral aos estudos.
Bolsas de estudo	A pesquisa revelou que 71,6% dos egressos não receberam bolsas de estudo durante a realização do curso. Das bolsas recebidas pelos titulados, a grande maioria delas foi proveniente da CAPES (59,8%) e da FAPESC (17,5%).

Fonte: elaborado pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos.

4.2 Qualidade dos cursos

No segundo bloco de questões do questionário indagamos os egressos sobre a qualidade dos cursos de PG que frequentaram. A tabela a seguir apresenta a avaliação que os egressos fizeram de cada uma das dimensões propostas. Como é possível observar, as duas dimensões mais bem avaliadas foram “relação entre orientador/orientando” e “corpo docente”. Mais de 75% dos egressos atribuíram notas entre 9 e 10 para essas dimensões. As duas dimensões que apresentam os menores percentuais de ótimo são “internacionalização” e “atividades de inovação”. Esses dois quesitos receberam os maiores percentuais de “regular”, “fraco” e “péssimo”.

Tabela 1 – Avaliação dos egressos sobre a qualidade dos cursos de PG

Dimensões/quesitos	Avaliação				
	Ótima	Boa	Regular	Fraca	Péssima
Matriz curricular	56,9%	37,2%	4,4%	1,5%	0,0%
Metodologia utilizada nos CCRS	48,4%	42,2%	7,6%	1,2%	0,6%
Horários de oferta dos CCRs	54,0%	33,1%	8,5%	2,1%	2,3%
Corpo docente	75,6%	22,6%	1,8%	0,0%	0,0%
Coordenação de Curso	66,0%	24,9%	5,6%	3,2%	0,3%
Secretaria do Programa	68,6%	25,8%	2,9%	1,8%	0,9%
Relação entre orientador(a)/orientando(a)	77,1%	16,4%	3,8%	2,1%	0,6%
Infraestrutura do Curso	57,8%	33,4%	5,9%	2,1%	0,9%
Qualidade e quantidade do acervo da biblioteca	47,8%	37,0%	12,3%	1,8%	1,2%
Divulgação do curso na sociedade	41,6%	45,5%	10,6%	2,1%	0,3%
Inserção do curso na sociedade	38,7%	40,2%	15,8%	4,4%	0,9%
Atividades/ações de internacionalização	31,4%	39,0%	18,5%	7,9%	3,2%
Atividades/ações de inovação	31,4%	42,2%	17,3%	7,3%	1,8%

Fonte: elaborado pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos.

A tabela abaixo apresenta a avaliação que os egressos fizeram de cada um dos cursos que frequentaram³. Foram avaliados apenas os PPG da instituição que, no momento da pesquisa, já haviam formado estudantes (12 ao todo). A partir das avaliações atribuídas pelos egressos, calculamos a nota média de cada quesito avaliado. Isso permitiu uma maior compreensão das avaliações em âmbito de cada PPG.

³ Doze PPG foram avaliados pelos egressos. São eles: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis (PPGATS), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP), Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (PPGADR), Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos (PPGCTAL) e Programa de Pós-Graduação em Saúde, Bem Estar e Produção Animal Sustentável na Fronteira Sul (PPG-SBPAS).

Tabela 2 – avaliação dos egressos a respeito de cada um dos cursos de pós-graduação

Quesito	PPGE	PPGEL	PPGH	PROFMAT	PPGATS	PPGDPP	PPGCTA	PPGPE	PPGICH	PPGADR	PPGCTAL	PPG - SBPAS
Matriz curricular	8,7	8,8	9,0	8,8	8,7	7,8	7,9	9,2	8,9	8,0	7,8	7,1
Metodologia utilizada nos CCRs	8,4	8,3	8,8	8,8	8,9	7,6	8,2	8,9	8,7	7,6	7,4	7,3
Horários de oferta dos CCRs	8,3	8,5	8,4	9,4	8,4	7,6	8,5	8,3	8,4	8,3	8,3	5,1
Corpo docente	9,0	9,2	9,5	9,4	9,8	8,9	8,6	9,6	9,3	8,4	9,3	8,6
Coordenação do Curso	8,6	8,7	9,3	9,6	8,5	7,5	8,1	9,6	8,6	8,6	8,3	6,6
Secretaria do Curso	8,5	9,0	9,0	9,4	8,8	8,5	9,0	9,7	9,2	8,5	7,9	7,7
Relação orientado(a)/orientando(a)	9,2	9,0	9,4	9,9	9,7	9,0	8,8	9,3	9,1	8,6	8,5	7,9
Infraestrutura do Curso	8,3	8,5	8,8	9,3	8,6	8,2	8,5	8,7	8,6	8,2	9,3	6,4
Qualidade e quantidade do acervo da biblioteca	8,4	8,0	8,1	9,3	8,2	7,7	7,9	8,5	7,9	7,5	9,1	7,1
Divulgação do curso na sociedade	7,9	7,9	7,9	8,9	7,9	7,4	7,8	9,1	8,1	8,0	8,6	7,7
Inserção na sociedade	7,9	7,3	8,1	8,4	7,7	7,2	7,5	9,0	8,0	7,6	8,0	6,6
Atividades/ações de internacionalização	6,9	7,3	7,3	8,0	6,7	6,8	7,4	8,2	7,2	7,3	8,4	6,6
Atividades/ações de inovação	8,6	7,0	7,0	8,1	7,3	6,6	7,9	8,6	7,7	7,4	8,1	6,6

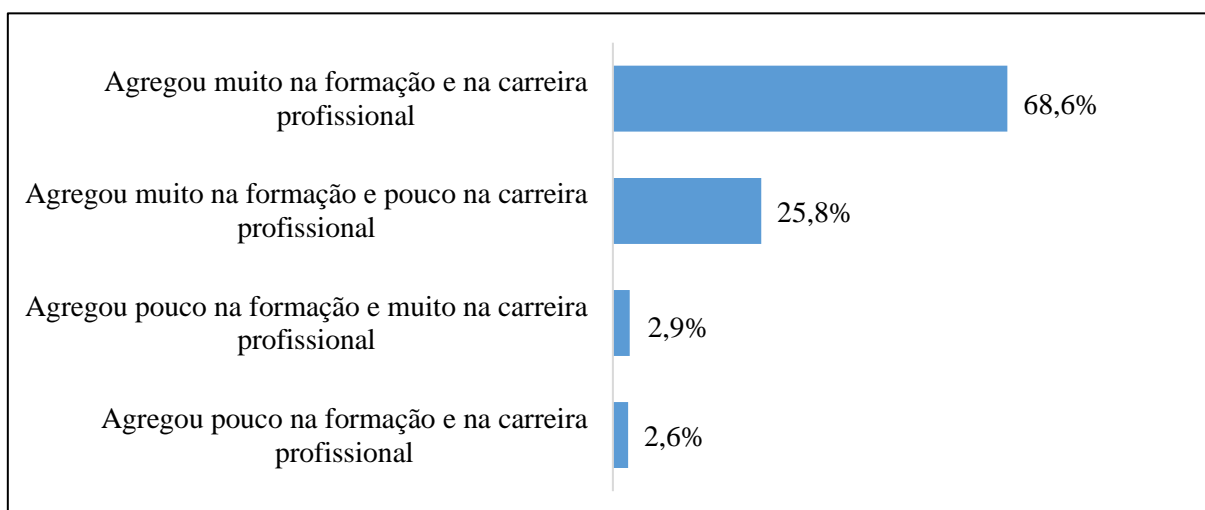
Fonte: dados produzidos pelos pesquisadores a partir do questionário respondido pelos egressos, 2021.

As tabelas acima indicam uma avaliação positiva dos PPG. Os egressos atribuíram conceitos “bom” e “ótimo” para a maioria dos quesitos. A satisfação com a qualidade dos cursos é um fator que ajuda a compreender a trajetória dos estudantes nos cursos, especialmente as taxas de evasão e o tempo médio de titulação. A evasão é baixa. A grande maioria dos estudantes concluiu os cursos no prazo estabelecido pelos regimentos internos. Entre 2013 e 2020 (período da pesquisa), o percentual médio de evasão nos PPG da UFFS foi de 6,45% (CAPES, 2021a). A evasão na UFFS é, neste sentido, significativamente menor do que a verificada em âmbito nacional. De acordo com o estudo de Fernandes *et al.* (2017), desenvolvido a partir da base de dados da Plataforma Sucupira, a taxa média de evasão nos PPG no país foi de 30,6% no período entre 2015 e 2016. O tempo médio de titulação também é um indicador positivo. Entre 2014 e 2020, o tempo médio de titulação dos estudantes de mestrado foi de 24,7 meses. A média nacional é um pouco superior. De acordo com dados da CAPES, o tempo médio de titulação dos estudantes de mestrado no país, em 2018, foi 25,9 meses (CAPES, 2020).

4.3 A importância e o impacto dos cursos

Também indagamos sobre a importância do curso frequentado na formação e na carreira profissional dos egressos. Como é possível observar abaixo, 68,6% dos participantes responderam que o curso agregou muita na formação e na carreira profissional.

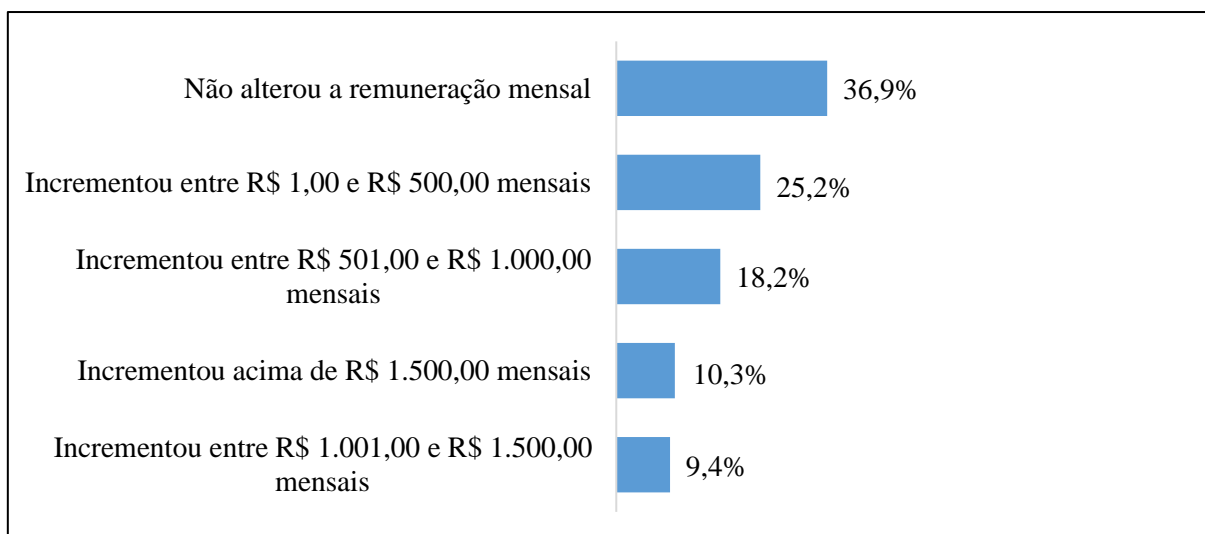
Gráfico 1 – Percepção dos egressos quanto à importância do curso na formação e na carreira profissional



Fonte: elaborado pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos.

Na sequência consultamos os egressos sobre o impacto do curso na remuneração média mensal. Para 63,1% dos participantes, o curso proporcionou incremento salarial.

Gráfico 2 – Impacto da realização do curso na remuneração média dos egressos

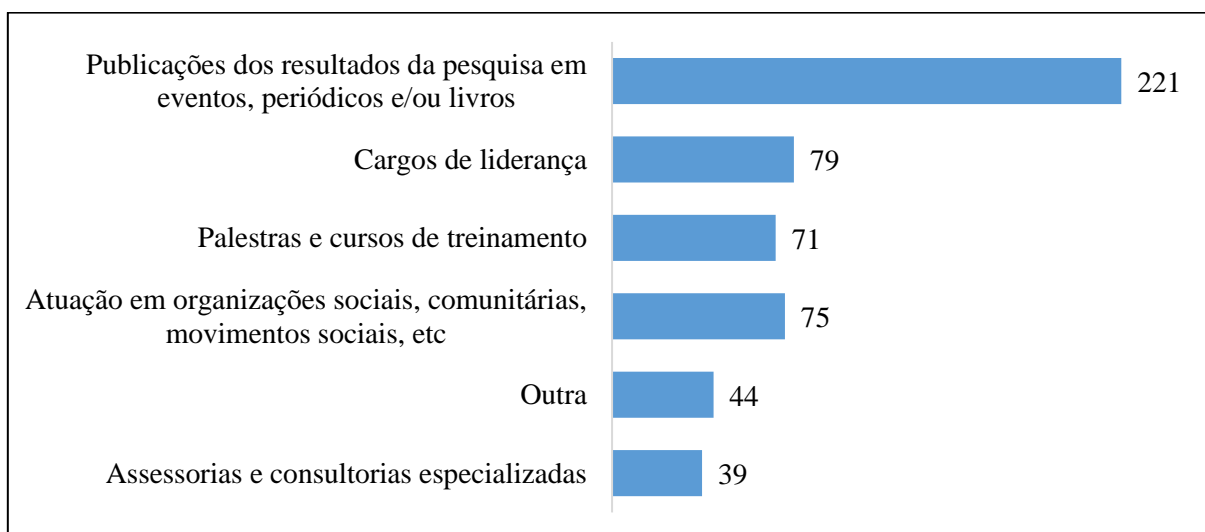


Fonte: elaborado pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos.

O impacto da formação na inserção dos egressos no mercado de trabalho são importantes indicadores da qualidade e do impacto dos cursos (CAPES, 2018c). De acordo com a pesquisa, cerca de 50,0% dos egressos informaram estar percebendo uma remuneração média mensal acima de R\$ 4.000,00. Apenas 4,1% afirmaram estar sem remuneração mensal. Além disso, 87,4% dos egressos encontra-se empregada. Apenas 2,9% afirmaram estar desempregados no momento da pesquisa. A maioria dos egressos trabalha em instituições públicas (61,3%); 15,5% atuam em instituições privadas; 9,7% declararam ser estudantes; 3,8% proprietários ou sócios de empresas; 1,5% agricultores e; 5,3% em outra atividade profissional.

A categoria “impactos da pós-graduação na sociedade” é bastante ampla e complexa. Apesar disso, perguntamos aos egressos como a sociedade está se apropriando e/ou se beneficiando dos resultados gerados pelos cursos de PG. A produção do conhecimento é, segundo os egressos, a principal contribuição da PG. Para 64,8% dos participantes a publicação científica é o principal retorno/contribuição que a PG oferece para a sociedade.

Gráfico 3 - Percepção dos egressos quanto ao impacto da PG na sociedade



Fonte: elaborado pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos.

Observação: o gráfico contempla o número total das indicações em cada um dos itens. Decidimos lançar os valores absolutos pois a questão era de múltipla escolha.

A formação acadêmica e profissional também foi mencionada com uma importante contribuição da PG para a sociedade. De acordo com a pesquisa, cerca de 19,1% dos egressos da pós-graduação ingressaram em programas de doutorado.

4.4 Potencialidades, fragilidades e proposições

Tendo em vista os objetivos do estudo, inserimos no questionário algumas questões abertas com o propósito de conhecer as percepções dos egressos sobre as potencialidades e as fragilidades dos cursos. Além disso, consultamos os egressos sobre as iniciativas que podem contribuir para o aprimoramento dos PPG. Essas três dimensões qualitativas são fundamentais para um processo de AA. Elas oferecem importantes subsídios para os PPG e as instituições elaborarem as políticas de avaliação. As respostas eram opcionais. Apesar disso, um número considerável de egressos respondeu. Como é possível observar abaixo, o quesito potencialidades teve o maior número de respostas.

Tabela 3 - Respostas atribuídas às questões sobre as potencialidades, fragilidades e proposições

QUESTÕES	Nº DE RESPOSTAS	TOTAL DE PARTICIPANTES
Potencialidades	170	341
Fragilidades	154	341
Proposições	130	341

Fonte: elaborado pelos autores a partir do questionário respondido pelos egressos.

Tendo em vista o elevado número de respostas (454 ao todo) e considerando o caráter sintético deste artigo, decidimos apresentar abaixo um quadro síntese com os principais aspectos mencionados em cada uma das questões. Os itens estão organizados de acordo com o número de citações. No quadro a seguir apresentamos os itens que receberam cinco ou mais citações.

Quadro 2 – Síntese das respostas atribuídas às questões sobre as potencialidades, fragilidades e proposições

Potencialidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualificação do corpo docente 2. Natureza pública e gratuita da IES que oferta os cursos 3. Contribuição do curso para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional 4. Qualidade do ensino e da formação 5. Qualidade do conteúdo dos componentes curriculares 6. Matriz curricular 7. Boa relação orientador/orientando 8. Interdisciplinaridade 9. Infraestrutura física 10. Inserção/interação com a comunidade regional
Fragilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poucas ações de internacionalização dos PPG 2. Reduzida quantidade de bolsas de estudo 3. Ausência de planejamento e organização em algumas disciplinas 4. Reduzido número de CCRs, especialmente optativos e eletivos 5. Horários de oferta dos CCRs (durante o dia e no meio da semana) 6. Falta de recursos materiais nos laboratórios 7. Frágil comunicação entre discentes, docentes, coordenação e secretaria 8. Reduzido número de eventos científicos e pouca participação em eventos nacionais e internacionais 9. Pouca interação entre a universidade, empresas e demais organizações sociais 10. Pouco incentivo para a publicação dos resultados das pesquisas
Proposições	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar as ações de inserção e interação do curso na sociedade 2. Fomentar a participação dos discentes em grupos de estudos e de pesquisas 3. Ofertar CCRs em horários mais adequados para os estudantes que trabalham 4. Ampliar a oferta de CCRs, principalmente os optativos 5. Ampliar o número de bolsas 6. Incentivar os estudantes a publicarem os resultados das pesquisas 7. Ampliar as iniciativas de internacionalização 8. Aprimorar as metodologias utilizadas nos CCRs (metodologias ativas, etc.) 9. Ampliar as ações de divulgação dos cursos na sociedade. 10. Aprimorar a comunicação entre docentes, discentes e Coordenação de Curso

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

A qualificação do corpo docente foi o aspecto positivo mais destacado pelos egressos (98 indicações de um total de 190). Abaixo transcrevemos algumas das **virtualidades** destacadas pelos egressos.

É a única instituição pública na região que oferece mestrado (Egresso 20).

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

Grade curricular excelente (Egresso 13).

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

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

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

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

A internacionalização, por conseguinte, foi considerada a dimensão mais frágil dos programas (17 indicações de um total 154). A título de ilustração, transcrevemos alguns depoimentos que destacam as principais **fragilidades**:

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

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

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

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

Dificuldade na aquisição de materiais para os laboratórios (reagentes, corantes e etc) [...] tendo alunos e professores que usar recursos próprios para dar prosseguimento aos projetos [...] (Egresso 5).

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

O curso deveria ser melhor divulgado; ele é pouco reconhecido. Muito se deve pelo pouco tempo de vigência que temos, mas também pelos canais de divulgação [...] (Egresso 12).

Pouca integração com a comunidade e falta de práticas reais, apenas discussões teóricas [...] (Egresso 33).

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

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

A inserção e interação com a sociedade foram as proposições mais citadas (29 de um total de 130).

5 Principais conclusões

Como destacado na introdução, a pesquisa foi desenvolvida numa IES pública federal localizada nos três estados da região Sul do Brasil. Trata-se de um estudo de caso. Os resultados refletem o contexto e as dinâmicas institucionais da pós-graduação de uma IES localizada no interior do país. Ainda que circunscritos a uma única instituição, a pesquisa oferece elementos que permitem compreender algumas das principais transformações que ocorreram na PG nas últimas décadas. Por meio dos egressos é possível compreender, entre outros aspectos, os impactos das políticas de interiorização. A expansão ampliou as oportunidades, sobretudo para os estudantes que vivem em regiões distantes das capitais. O perfil dos estudantes da PG também vem se transformando. Alguns aspectos merecem ser destacados.

O estudo demonstrou, em primeiro lugar, que os pós-graduandos são, na sua grande maioria, “estudantes trabalhadores”. 74,8% dos egressos afirmaram terem trabalhado durante a realização do curso. Destes, 32,8% declararam ter trabalhado em regime integral (40 ou 44 horas semanais). Apenas 25,2% informaram não ter trabalhado durante o curso (dedicação aos estudos em tempo integral).

Os estudantes são, em segundo lugar, “regionalizados”, ou seja, as vagas da PG são majoritariamente ocupadas pelas pessoas que residem no Estado onde o curso é ofertado. Os compromissos prévios de trabalho assumidos com as instituições empregadoras induzem a busca por PPG localizados no município ou na região de residência e/ou trabalho. A PG atende, neste sentido, as demandas regionais. Cerca de 98,8% dos egressos da UFFS informaram estar residindo na região Sul.

A pesquisa evidenciou, em terceiro lugar, que a expansão dos cursos e das matrículas não veio acompanhada do fomento. Em 2019, cerca de 19,9% dos estudantes matriculados em PPG no país recebiam bolsas da CAPES (CAPES, 2021b). Na UFFS esse percentual é menor. Em 2020 foram 51 bolsas para um total de 527 (9,7% do total de matrículas) (CAPES, 2021b). Há um claro desequilíbrio entre a expansão de matrículas e concessão de bolsas de estudos.

A PG é, em quarto lugar, uma modalidade majoritariamente frequentada por mulheres. Na UFFS as mulheres respondem por 72,1% do corpo discente, um percentual superior ao observado em âmbito nacional⁴ (54,2%) e na região Sul (57,1%) em 2018 (CAPES, 2020).

⁴ Para o cálculo do percentual de mulheres nos PPG em âmbito nacional e na Região Sul foram considerados os dados das matrículas e titulações da PG. Dados referentes aos estudantes evadidos não foram considerados.

Além disso, 40,7% dos egressos se declararam casados e 17,5% em união estável. Os compromissos familiares também incidem sobre a escolha do curso.

A pesquisa evidenciou, em quinto lugar, que a grande maioria dos estudantes conseguiu finalizar os cursos. A taxa de evasão na UFFS é baixa. A média anual tem sido de 6,45%. Do total de 1.057 estudantes matriculados no período entre 2012 a 2020, apenas 94 não concluíram os seus cursos. Para 86,5% dos egressos a gratuidade foi um fato decisivo para a realização do curso. A universidade pública e gratuita é vista com uma grande oportunidade. O comprometimento dos estudantes também se evidencia no tempo de titulação. Na UFFS é de 24,7 meses, uma média ligeiramente inferior à região Sul (25,1%) e ao verificado a nível nacional (25,9%) (CAPES, 2020).

Os egressos, em sexto lugar, destacam a importância da pós-graduação para a carreira profissional e incremento salarial. 63,1% afirmaram que o curso teve um impacto positivo na remuneração média mensal. A maioria dos egressos (87,4%) afirmou estar empregada. As instituições públicas são as principais empregadoras (61,3%).

A pesquisa mostrou, em sétimo lugar, que os egressos partilham de uma avaliação positiva dos cursos. Os aspectos mais bem avaliados dizem respeito ao corpo docente e à relação orientador/orientando. As dimensões relacionadas com as atividades/ações de internacionalização e de inovação no âmbito dos PPG foram os aspectos menos bem avaliados. Tais dimensões vêm sendo fortalecidas nos últimos anos pelas políticas nacionais de avaliação. De acordo com o Documento que trata da Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG, “[...] deve-se, necessária e obrigatoriamente, atentar para internacionalização e inovação, visando ampliar a excelência da PG brasileira” (CAPES, 2018a, p. 9).

O estudo evidenciou, em oitavo lugar, as principais potencialidades, fragilidades e proposições. De acordo com os egressos, os principais pontos positivos dos PPG são a qualificação do corpo docente e a qualidade da formação. Os egressos destacam que a pós-graduação contribuiu para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional. As fragilidades mais citadas foram a carência de ações relacionadas à internacionalização e a baixa inserção/divulgação do curso na sociedade. Os egressos propõem uma série de aprimoramentos, principalmente no campo da internacionalização e da inserção da pós-graduação na sociedade.

O estudo aportou uma série de elementos que podem contribuir para a formulação das políticas de autoavaliação. Como tão bem destaca Leite (2018), AA não é um fim em si mesma. Ela tem uma dimensão formativa e transformadora. Tão importante quanto conhecer a

percepção dos egressos é decidir sobre o que fazer com os resultados. A autoavaliação pode, neste sentido, orientar ações de aprimoramento contínuo dos PPG estudados.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa. Autoavaliação do Mestrado em Educação da Univas: caminhos, achados e possibilidades. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 500 – 515, set./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/151>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como atividades oriundas da auto-avaliação de Instituições de Educação Superior (IES): o exemplo da Universidade do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de evaluación Educativa**, Madri, v. 2, n. 2, p. 82-103, ago./out. 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art5.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL, André; TREVISOL, Joviles Trevisol; DROOGE, Leonie. Research evaluation in Brazil and the Netherlands: a comparative study. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN FORUM FOR STUDIES OF POLICIES FOR RESEARCH AND INNOVATION – Eu-SPRI 2022. Utrecht University, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3gRMNuo>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da PG**. Relatório técnico, 2018a. Disponível em: http://regionais.anped.org.br/norte2018/wp-content/uploads/sites/3/2018/10/PNPG-CS-Avaliac%C3%A3o_Final_10-10-18_CS_FINAL_17_55.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação da Pós-graduação**: considerações do CTC-ES. Relatório Técnico, 2018b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Egressos da Pós-Graduação**: áreas estratégicas. Relatório técnico, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-egressos-pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório técnico avaliação de ensino e pesquisa**. Brasília, DF: CAPES, 2018d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-cartilha-dav-avaliacao-pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

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

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados Abertos**: discentes da Pós-Graduação Stricto Sensu. 2020. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/discentes-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil-2017-a-2019>. Acesso em 18 jan. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: Coleta Capes. 2021a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados e Estatísticas**: Geocapes. 2021b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *In*: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula (orgs.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 15-38.

DROOGE, Leonie van. **Research evaluation in context 1: Introducing research evaluation in the Netherlands**. CWTS, 2021. Disponível em: <https://leidenmadtrics.nl/contributors/leonie-van-drooge>. Acesso em: 19 abr. 2021.

FALJONI-ALARIO, Adelaide *et al.* **Avaliação da pós-graduação: considerações do CTC-ES**. CAPES: Brasília, 2018.

FERNANDES, Eduardo Francisco Fernandes *et al.* Panorama do Fenômeno da Evasão discente na Pós-Graduação: uma análise a partir da Geocapes. *In*: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 17., 2017, Mar del Plata, Argentina. **Anais [...]**. Mar del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181160/101_00212.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 jul. 2020.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. **Avaliação da pós-graduação**. Proposições do FOPROP à Comissão Especial do PNPG. Brasília, 2018. Disponível em: www.foprop.org.br. Acesso em: 16 nov. 2019.

LEITE, Denise. **A autoavaliação na pós-graduação: alternativa, sistemática e componente do processo avaliativo Capes**. Seminário Repensando a Avaliação. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20181003_AvaliacaoComparadaPG_DeniseLeite_UFRGS.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

MASETTO, Marcos. **Auto-Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2004.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Mendli. Espaços participativos, planejamento estratégico e sustentabilidade em organizações educacionais. *In*: LEITE, Denise (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2009. p. 83-100.

RASCO, J. Félix Angulo. La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, 1998. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/994>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Associados, 1991.

SAUL, Ana Maria. A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2187>. Acesso em: 20 fev. 2020.

TREVISOL, Joviles Vitorio. **Postgraduate self-assessment policies and processes in Brazil and the Netherlands: a comparative study**. Leiden: Postdoctoral project submitted to the Centre for Science and Technology Studies, Leiden University, 2020.

TREVISOL, Joviles Vitorio; BRASIL, André. A autoavaliação nas políticas da pós-graduação brasileira. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 13., 2020, Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>. Acesso em: 09 dez. 2020.

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional>. Acesso em: 02 fev. 2020.

VSNU, NWO, KNAW. **Strategy Evaluation Protocol**. 2021-2027. Utrecht: VSNU, 2020. Disponível em: https://www.vsnul.nl/files/documenten/Domeinen/Onderzoek/SEP_2021-2027.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.