

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Jailson Suleimane Gomes Candé

**PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS AOS ESTUDANTES
E EGRESSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS
2023

Jailson Suleimane Gomes Candé

**PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS AOS ESTUDANTES
E EGRESSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Drº Breno Augusto Diniz Pereira

Santa Maria, RS

2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Candé, Jailson Suleimane Gomes
Percepção da qualidade dos serviços prestados aos
estudantes e egressos de pós-graduação da Universidade
Federal de Santa Maria / Jailson Suleimane Gomes Candé.
2023.

121 p.; 30 cm

Orientador: Breno Augusto Diniz Pereira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Administração Pública, RS, 2023

1. Autoavaliação institucional 2. SINAES 3. Pós
graduação 4. CAPES 5. UFSM I. Augusto Diniz Pereira,
Breno II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRM 10/1728.

Declaro, JAILSON SULEIMANE GOMES CANDÉ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Jailson Suleimane Gomes Candé

**PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS AOS ESTUDANTES
E EGRESSOS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Aprovada em 22 de agosto de 2023

Breno Augusto Diniz Pereira, Dr (UFSM)

(Presidente/Orientador)

Luciano Munck, Dr (UEL)

Leander Luiz Klein, Dr (UFSM)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu grande amor, a pessoa mais importante da minha vida, a pessoa que me apresentou a escola e me ensinou a respeitar e tratar os outros com dignidade, minha querida mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e proteção, por me manter forte contra todos obstáculos da vida.

À minha família em geral, especialmente à mãe Saneta Gomes pela constante preocupação com a minha saúde tanto física como mental no exterior, pelo amor incondicional e pelas orações feitas em função do meu sucesso. Ao meu pai Malam Candé, aos meus irmãos mais velhos, Mamadú Candé, Kivan Sadibó Gomes Candé, às minhas irmãs, Carolina Fatumata Gomes Candé, Patrícia Simone Adama Gomes Candé, pela força dada. Aos meus sobrinhos, Erivânio Banicor da Costa, Sébastien Elias Candé Barbosa, à minha sobrinha Izamara Banicor da Costa.

À minha tia Lucy Mendes, radicada em Portugal, quem me deu suporte material e logístico para seguir meu sonho de fazer curso superior desde graduação. Ao meu tio Domingos Pedro Vilela da Costa Vaz e amigo dele Martinho Lourenço Mendes, pelo acolhimento na casa deles em São Paulo na época de pandemia de covid-19.

De igual modo, estendo agradecimento aos meus amigos irmãos de trincheira, tratando-se de Adenauer Marcos da Costa, Kenedy Augusto Beer, Policarpo Gomes Caomique, Ricardino Alberto da Fonseca Teixeira, Piter Indami, pelo espírito de coleguismo, pela autoproteção e autoajuda mantido no estrangeiro.

À minha querida irmã que a vida me deu, Salimato Fonseca Mané, dona de um coração puro e uma sabedoria invejável.

Um agradecimento muito especial ao meu querido orientador, a quem devo máximo respeito e admiração pelo profissionalismo, pela competência como pesquisador e professor/orientador, e pelo ser humano de coração grande. Desempenhou um papel substancial no meu desenvolvimento como pesquisador abrindo os meus olhos e a minha mente para pensar cientificamente.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração Pública pelo excelente corpo burocrático e pela competência acadêmica que tem.

À Universidade Federal de Santa Maria pelo acolhimento, pelas pessoas incríveis que me ocasionou conhecer dentro e fora da universidade. Ao Estado brasileiro pela oportunidade dada com vistas a realização do meu maior sonho acadêmico, talvez da vida.

De modo geral, agradeço aos colegas conhecidos no curso, pelos momentos vividos e pela partilha. Uma gratidão especial ao Roni Storti Barros e a sua família pelo acolhimento, apoio e carinho dado. Ao Milton Luís Felipe Muhongo, meu amigo e colega de apartamento da casa dos estudantes.

Por fim, a mim, devo enormes desculpas e perdão, por ter me desacreditado em vários momentos da trajetória desse mestrado, pelas questões extra-acadêmicas que me afetaram profundamente provocando reflexos expressivos na minha caminhada acadêmica.

EPÍGRAFE

“Si bu dia ka tchiga buta pensa kuma Deus ka gosta di bô” (Tchoca, músico guineense)

“Quando não chegar tua vez, pensa-se que Deus não te gosta” (Tradução)

“Pedras no caminho? Guardo todas. Um dia vou construir um castelo...” (Fernando Pessoa)

RESUMO

PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS AOS ESTUDANTES E EGRESSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

ESTUDANTE: Jailson Suleimane Gomes Candé

ORIENTADOR: Breno Augusto Diniz Pereira

A autoavaliação institucional é um processo permeado de autoconhecimento de maneira que possibilita encontro entre a organização e a sua realidade. A ela cabe o papel estratégico de descobrir desafios que assolam a instituição, assim como a identificação de janelas de oportunidades. No âmbito acadêmico, a autoavaliação assume uma importância louvável de modo que apresenta potencialidade para identificar qualidade ou não do serviço prestado, assim como para aperfeiçoamento e melhoria do desempenho das entidades do ensino em diversas vertentes. Nesta pesquisa, através desta ferramenta de gestão, objetiva-se analisar a percepção dos estudantes e egressos da pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) quanto ao funcionamento dos seus respectivos cursos, e a partir disso, fornecer proposições para a melhoria da autoavaliação dos Programas de Pós-graduação (PPGs) no Brasil. Inicialmente, preocupa-se em conhecer aspectos relacionados a origem e os embasamentos legais da autoavaliação institucional a nível da graduação destacando Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e a nível da Pós-Graduação (PG) realçando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e conseqüentemente as principais concepções atinentes ao processo da instituição dos cursos de graduação e da PG no país, além de enfatizar o papel desempenhado pelo Estado brasileiro nesse processo. Portanto, procurou-se dar viabilidade a este trabalho utilizando survey enquanto procedimento quantitativo para a coleta de dados. No que se trata das análises dos dados, deu-se preferência as técnicas estatísticas de análises descritivas e as de análises da estatística multivariada. A primeira envolve a utilização de medidas de tendência central, nomeadamente média e mediana. A segunda está relacionada a análise fatorial, teste t, anova e regressão linear múltipla. Os resultados demonstram o predomínio da presença feminina na PG na UFSM tanto nos estudantes assim como nos egressos. Verificou-se baixíssima presença da população preta e indígena na PG em dois segmentos investigados. A análise fatorial exploratória revela onze fatores determinantes da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado, e destes fatores, oito apresentam diferenças significativas entre os estudantes dos dois níveis, e seis fatores demonstram diferenças estatisticamente entre os segmentos. Quanto a regressão, cinco fatores exercem influência na satisfação geral com o curso. Também seis variáveis impactam mais a satisfação dos estudantes/egressos no relacionamento com orientador/a. Conclui que os discentes e egressos dispõem de capacidade para executar a autoavaliação dos seus cursos/programas e, no caso específico da UFSM, os investigados possuem uma boa autoavaliação de suas instituições demonstrando que suas formações são de qualidade. E os processos autoavaliativos podem ser melhorados quando são ampliadas as dimensões de avaliações, principalmente quando se reconhece que os usuários possuem inteligência e sabedoria necessárias para contribuir de forma efetiva.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional; SINAES; Pós-graduação; CAPES; UFSM.

ABSTRACT

PERCEPTION OF THE QUALITY OF SERVICES PROVIDED TO GRADUATE STUDENTS AND ALUMNI AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

STUDENT: Jailson Suleimane Gomes Candé

ORIENTOR: Breno Augusto Diniz Pereira

Institutional self-assessment is a process permeated with self-knowledge, which enables the organization to meet its reality. It has the strategic role of uncovering challenges that plague the institution, as well as identifying windows of opportunity. In the academic sphere, self-evaluation is of commendable importance, as it has the potential to identify the quality or otherwise of the service provided, as well as to improve and enhance the performance of educational institutions in various areas. The aim of this research, using this management tool, is to analyze the perception of postgraduate students and graduates at the Federal University of Santa Maria (UFSM) regarding the functioning of their respective courses, and based on this, to provide proposals for improving the self-evaluation of Postgraduate Programs (PPGs) in Brazil. Initially, it is concerned with understanding aspects related to the origin and legal basis of institutional self-evaluation at undergraduate level, highlighting the National System for the Evaluation of Higher Education (SINAES), and at postgraduate level (PG), highlighting the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and consequently the main concepts relating to the process of establishing undergraduate and PG courses in the country, as well as emphasizing the role played by the Brazilian state in this process. We therefore tried to make this work feasible by using a survey as a quantitative data collection procedure. In terms of data analysis, preference was given to descriptive statistical techniques and multivariate statistical analysis. The first involves the use of measures of central tendency, namely mean and median. The second involves factor analysis, t-test, ANOVA and multiple linear regression. The results show that there is a predominance of female PG students at UFSM, as well as graduates. There was a very low presence of black and indigenous people in the PG in the two segments investigated. The exploratory factor analysis reveals eleven factors that determine the quality of master's and doctoral courses. Of these factors, eight show significant differences between students at the two levels, and six factors show statistically significant differences between the segments. In the regression, five factors influence overall satisfaction with the course. Six variables also have a greater impact on the satisfaction of students/graduates in their relationship with their supervisor. It concludes that students and graduates have the capacity to carry out self-assessment of their courses/programs and, in the specific case of UFSM, those investigated have a good self-assessment of their institutions, demonstrating that their training is of high quality. And self-evaluation processes can be improved when the dimensions of evaluations are broadened, especially when it is recognized that users have the intelligence and wisdom necessary to contribute effectively.

Keywords: Institutional self-assessment; SINAES; Postgraduation; CAPES; UFSM.

LISTA DE ABREVIATURAS

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

CPA- Comissão Própria de Avaliação da instituição

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNPG- Plano Nacional de Pós-graduação

IES- Instituição de Ensino Superior

TRI- Teoria de Resposta ao Item

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

PARU- Programa de Avaliação da Reforma Universitária

GERES- Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

SESU- Secretaria de Educação Superior

PAIUB- Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

CPA- Comissão Permanente de Avaliação

ENC- Exame Nacional de Cursos

CEA- Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior

AVALIES- Avaliação Institucional

ACG- Avaliação dos Cursos de Graduação

ENADE- Exame Nacional de Desempenho Acadêmico

CONAES- Coordenação de Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior

SNPG- Sistema Nacional de Pós-graduação

PG- Pós-graduação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico

EUA- Estados Unidos de América

BNDE- Banco Nacional do Desenvolvimento

FUNTEC- Fundo para Financiamento de Programas de Pesquisa e Pós-graduação

GTRU- Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

PPG- Programa de Pós-graduação

PPGs- Programas de Pós-graduação

PUCRS- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

UNISC- Universidade em Santa Cruz do Sul

PROPLAN- Pro-reitoria de Planejamento

ANOVA- Análise de Variância

GAP- Gabinete de Projetos

CCSH- Centro de Ciências Sociais e Humanas

SISNEP- Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

CPD- Centro de Processamento de Dados

CNS- Conselho Nacional de Saúde

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01: Vertentes da avaliação e suas finalidades | 28 |
| Quadro 02: Quesitos avaliados e seus respectivos pesos. | 40 |
| Quadro 03: Orientação para realização da autoavaliação. | 45 |
| Quadro 04: Elementos que caracterizam a qualidade de um serviço a partir de Parasuraman, Berry, Zeithaml (1988). | 49 |
| Quadro 05: Questões de perfil do entrevistado. | 55 |
| Quadro 06: Descrição do instrumento de coleta de dados. | 55 |
| Quadro 07: Síntese das técnicas de análise de dados e seus propósitos. | 58 |
| Quadro 08: Estrutura administrativa da UFSM e suas atribuições. | 63 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 01: População e amostra obtida. | 53 |
| Tabela 02: Perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados da pós-graduação na UFSM. | 65 |
| Tabela 03: Composição do aspecto da amostra dos egressos da pós-graduação na UFSM. | 67 |
| Tabela 04: Test t comparando médias de variáveis estudante e egresso sobre a qualidade da infraestrutura das bibliotecas da UFSM. | 70 |
| Tabela 05: Teste t de amostras independentes. | 71 |
| Tabela 06: Teste t de amostras independentes. | 72 |
| Tabela 07: Fatores levantados pelos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM. | 75 |
| Tabela 08: Média, Mediana e Desvio Padrão dos fatores levantados. | 80 |
| Tabela 09: Test t dos fatores levantados a partir dos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM. | 81 |
| Tabela 10: Teste t comparando média de percepção entre as variáveis sexo quanto aos fatores levantados. | 84 |
| Tabela 11: Teste t comparando média de percepção entre os cursos de mestrado e doutorado. | 85 |
| Tabela 12: Análise de variância (ANOVA), comparando diferença de média de satisfação entre os colégios da pós-graduação na UFSM. | 87 |
| Tabela 13: Resultados da Regressão pelo método Enter, estimada para percepção de satisfação geral com os PPGs pelos estudantes e egressos da UFSM. | 88 |
| Tabela 14: Valores e significância dos coeficientes do modelo de regressão para satisfação dos discentes e egressos da pós-graduação com orientadores(as). | 90 |
| Tabela 15: Egressos após o percurso acadêmico (mestrado/doutorado). | 92 |

SUMÁRIO:

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 PROBLEMÁTICA..... | 19 |
| 1.2 OBJETIVOS | 21 |
| 1.2.1 Objetivo Geral:..... | 21 |
| 1.2.2 Objetivos específicos: | 21 |
| 1.3 JUSTIFICATIVA..... | 21 |
| 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO..... | 23 |
| | |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 24 |
| 2.1 A AUTOAVALIAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, FASES E EMBASAMENTO LEGAL.. | 24 |
| 2.2 O SISTEMA DE AUTOAVALIAÇÃO DA CAPES..... | 32 |
| 2.3 MODELOS DE AUTOAVALIAÇÃO IMPLEMENTADOS NAS UNIVERSIDADES | 48 |
| | |
| 3. MÉTODO..... | 52 |
| 3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA..... | 52 |
| 3.2 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA..... | 52 |
| 3.3 FORMAS DE COLETA DOS DADOS..... | 53 |
| 3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS | 56 |
| 3.5 LIMITAÇÕES DO MÉTODO..... | 59 |
| 3.6 ASPECTOS ÉTICOS..... | 59 |
| | |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS | 61 |
| 4.1 DESCRIÇÃO DO CASO..... | 61 |
| 4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS ESTUDANTES E EGRESSOS | 65 |
| 4.3 TESTES DE DIFERENÇAS DE MÉDIAS QUANTO À PERCEPÇÃO DOS INVESTIGADOS COM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS. | 70 |
| 4.4 ANÁLISE FATORIAL..... | 74 |
| 4.5 ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA DOS FATORES..... | 87 |
| 4.6 ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA DO FATOR COLABORAÇÃO DO/A ORIENTADOR/A..... | 89 |
| 4.7 ANÁLISE DO PERCURSO ACADÊMICO APÓS OS ESTUDANTES TÊM CONCLUÍDO SEUS CURSOS | 91 |
| | |
| 5. PROPOSIÇÕES PARA A MELHORIA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL | 94 |
| | |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 96 |
| | |
| 7. REFERÊNCIAS | 102 |
| | |
| APÊNDICE A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA | 112 |
| | |
| APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO..... | 114 |
| | |
| APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO | 119 |

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil constitui uma das principais preocupações sociais, sendo que o modelo atual necessita de propostas novas que vão ao encontro do mundo moderno (DEMO, 2011). Se reconhece, no entanto, o potencial que o ensino superior apresenta para o país, constituindo um empreendimento público e privado de alto valor em função de dar respostas aos desafios econômicos e sociais do país e o seu papel na qualificação de profissionais (MARTINS, 2003). Nos últimos anos, a educação vem sendo fortalecida por meio de políticas governamentais de expansão, diversificação e democratização de acesso (BARROS, 2015; ALVES et al, 2019).

Diante do exposto, o Estado brasileiro se vê perante o desafio de mover ações consistentes em colaboração com as entidades acadêmicas e a sociedade civil organizada para definir melhor caminho a seguir no processo permanente de melhoria do ensino superior. A manifestação política e jurídica de tais ações de Estado se identifica na criação da lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para avaliar e regular os cursos superiores a nível de graduação, e se estabeleceu no § 2º do art. 3º a autoavaliação e avaliação externa como instrumentos e procedimentos (BRASIL, 2004). No âmbito externo, a avaliação é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e, internamente pela Comissão Própria de Avaliação da instituição –CPA– (DA SILVA et al. 2019). A nível de pós-graduação, a responsabilidade de avaliar a qualidade dos programas é assumida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, agência ligada ao Ministério da Educação nacional (SOARES, 2018).

Todavia, convém destacar a diferença existente entre avaliação e autoavaliação quando se trata da instituição. A primeira remete a processos avaliativos conduzido pelo órgão externo com relação as atividades da instituição avaliada; já a segunda tem a ver com a instituição se avaliar propriamente. Ora, o fulcro deste estudo é a autoavaliação institucional, conhecido como uma estratégia de gestão, um diagnóstico a se fazer internamente a respeito de conjunto de atividades que estão sendo realizadas dentro de determinada instituição em relação aos seus propósitos traçados e, assim, criar a possibilidade para que decisões melhores sejam tomadas (MABA e MARINHO, 2012). No contexto educativo, a autoavaliação implica dizer produzir reflexões acerca do processo de construção do conhecimento e de formação de indivíduos para servir a sociedade, quer a nível da estrutura, do corpo docente e do serviço prestado, assim como do aprendizado (DEMO, 2011).

Diante desse cenário, Marques (2019), afirma que o modelo vigente de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil vai passar por sua maior reformulação em mais de duas décadas. A Capes anunciou que os mais de 4 mil programas em atividade deixarão de ter uma nota única – que hoje vai de 3 até 7 para os recomendados e reconhecidos – e terão o seu desempenho classificado em cinco dimensões: Ensino e Aprendizagem, Produção de Conhecimento, Inserção Internacional e Regional, Inovação e Transferência do Conhecimento e Impacto na Sociedade. Os detalhes do sistema serão propostos nos próximos meses por especialistas da comunidade acadêmica e da área técnica da Capes. A mudança vai valer para o ciclo de avaliação que começa em 2021 e terá resultados divulgados em 2025 (MARQUES, 2019).

Essa revolução nos critérios avaliativos da Capes intenciona incorporar novas políticas para melhor compreender e mensurar o desempenho dos programas atualmente existentes, tal como foi frisado por Dias Sobrinho (2002) que o assunto se tornou pluralista no tocante às concepções, métodos, enfoques, objetivos, interesses e destinatários. Posto isso, Soares (2018) salienta que a autoavaliação serve para medir os esforços empreendidos em direção ao alcance de propósitos já estabelecidos pela instituição de ensino superior em curto, médio e longo prazo.

Diante do exposto, cabe realçar o Plano Nacional de Pós-graduação- PNPG 2011-2020 que, entre outras, enfatizou a importância da avaliação enquanto mecanismo para manter a continuidade dos programas desse nível de formação e exigiu sua diversificação (BRASIL, 2010). Daí que De Azevedo et al. (2016) afirmam que ela foi dividida pela capes em dois grupos denominados G1 e G2, onde o primeiro compreende as áreas exatas e biológicas constituindo-se prioritárias, e o segundo abrange todas as áreas sociais e humanas sendo encarregados de pensar o país. Embora, a responsabilidade da pós-graduação não se limite só a formação de docentes de todos níveis do ensino superior e sim produzir uma elite da pesquisa acadêmica (NUNES et al., 2010).

Entretanto, “o grande desafio das instituições de ensino superior é fazer do processo avaliativo uma ferramenta eficiente e eficaz, porém não imediatista ou circunstancial, proporcionando maior eficiência no processo de ensino e na gestão universitária” (NUNES et al., 2017, p. 375). Desse modo, diversos autores (Arruda et al., 2019 e Hortale e Moreira, 2008) sustentam que o desafio da autoavaliação se agrava pela falta de credibilidade no processo. Todavia, pela observação feita por Konzen e Elias (2016) e por Falleiros et al. (2016) o problema passa pela ausência da cultura de avaliação interna. Martins e Ribeiro (2018) por sua

vez, afirmam que o dilema da questão em causa se deve à carência da participação efetiva na sua concretização.

Percebe-se, no primeiro caso, que se pode levantar seguintes hipóteses, a existência de alto grau de desconfiança gerada em razão da constituição da comissão própria de avaliação, a metodologia e a pedagogia utilizada, e a própria condução do processo; já no segundo, a pouca utilização da avaliação interna surge como fator negativo no processo, e por fim, o terceiro destaca escassez da participação de alguns segmentos.

No entanto, parafraseando Ristoff (2004) e Heiderscheidt e Forcellini (2020), se a autoavaliação constitui um dos instrumentos indispensáveis no processo de melhoria institucional, por que a sua realização é extremamente dependente da legislação e da demanda regulatória?

Nota-se que, o primeiro passo que se possa dar com vista a resolver o conjunto de problemas frisados na passagem anterior seria a realização de um diagnóstico institucional e a partir do qual, efetuar um planejamento participativo prévio e sistemático considerando os indicadores da autoavaliação feita (CARVALHO et al., 2018).

A partir dos dilemas outrora levantados, a presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar a percepção dos estudantes e egressos em relação à qualidade dos seus respectivos cursos. E a partir disso, fornecer subsídios para a melhoria da autoavaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. É expectável que tal propósito possa induzir uma ação na qual as instituições de ensino superior possam se dar oportunidade de se conhecerem e fazerem autocríticas cabíveis intencionando provocar sucessos na gestão (FÉLIX e FURTADO, 2016).

Este trabalho pode contribuir, a priori, para reforçar o compromisso assumido pela pós-graduação no tocante a manutenção da postura dos programas nas universidades em relação ao conhecimento que produzem, ao valor que possuem, à preservação de boa prática do ensino superior, e, além disso, demonstrar que no universo acadêmico a preocupação está constantemente em propor melhor para a sociedade. Do ponto de vista de gestão dos programas, a pesquisa, portanto, pode auxiliar no reforço do entendimento a respeito da sua importância, permitindo que se faça permanentes reflexões e revisões sobre os processos internos avaliativos desenvolvidos de maneira a ocasionar ajustes necessários para o desenvolvimento pleno da educação superior (CARVALHO et al., 2018).

Nesse sentido, o incremento da autoavaliação institucional exerce um papel muito fundamental na indução do amadurecimento de docentes e discentes pesquisadores possibilitando que haja sentimento de corresponsabilidade e colaboração para melhoria do *stricto sensu* e da prática democrática na pós-graduação (LEITE et al., 2020).

1.1 PROBLEMÁTICA

Por envolver questões subjetivas e objetivas, não há exagero em reconhecer que o processo de avaliação institucional a nível interno em qualquer Instituição de Ensino Superior (IES) sofre complexidade de diversas ordens, seja de natureza do planejamento, de custos econômicos, da execução e até da utilização do resultado proveniente de tal (LOURENÇO e KNOP, 2011).

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional são da responsabilidade da IES por meio da autorreflexão com relação aos seus projetos, programas e suas ações, definidos por SINAES de avaliação formativa/educativa (FERREIRA e FREITAS, 2017). Portanto, é importante ressaltar que, ao se versar sobre o tema em questão, estar-se-ia a cuidar do ambiente ético/acadêmico, da relação professor estudante, curso estudante e da instituição em si.

A pós-graduação possui relevância enorme dentro do universo acadêmico e não só, uma vez que cuida, especialmente, do aprimoramento do conhecimento produzido na universidade, da inovação que proporciona, da contribuição para pesquisa básica e aplicada que apresenta e da transformação social que evidencia. Nesse sentido, buscar elevar a qualidade do ensino superior no âmbito interno se torna cada vez mais indispensável tendo em conta o papel assumido perante a sociedade (ALVES, 2014).

Na visão de Kurum e Cinkir, (2019), tal qualidade só se pode comprovar quando as metas forem alcançadas e os recursos alocados forem utilizados corretamente. Portanto, nesse processo, haverá necessidade de se fazer um trabalho árduo para mitigar os fortes controles externos procurando sinalizar que existe capacidade interna para assumir controle de qualidade com ações feitas internamente (LEITE, et al., 2020). Nesse processo, as IES precisam trabalhar estrategicamente para prestar excelentes serviços (ARANTES, 2016), tanto que, Carneiro (2016) realça a importância no acompanhamento do desempenho dos seus envolvidos para aferir as suas contribuições, e deste modo, ocasionar emissão de juízos sobre suas realidades. No entanto, a observância de tais condições só é possível utilizando instrumentos avaliativos (IDEM, 2016).

Daí que, a comissão instituída pela Capes através de portaria nº 148/2018, em quatro de julho de dois mil e dezoito, enalteceu a necessidade de sistematizar a autoavaliação enquanto componente de sua missão institucional (BRASIL, 2018). Nesta perspectiva, os programas de pós-graduação do país se sentem no dever de tratar esta questão com máxima de atenção possível.

Entretanto, é oportuno destacar o trabalho feito por Krombauer (2018), no qual, por meio da teoria de resposta ao item (TRI), testou a confiabilidade e consistência interna do instrumento autoavaliativo composto por 22 questões gerais e dividido em 5 eixos (planejamento e avaliação institucional 2, desenvolvimento institucional 4, políticas acadêmicas 3, políticas de gestão 7 e infraestrutura 6) aplicado aos professores e técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e teve resultado positivo demonstrando a validade e a eficiência do instrumento no processo avaliativo.

Por sua vez, Soares (2018), elaborou um sistema de autoavaliação para programas de mestrado em rede a partir de levantamento das experiências em avaliação interna de *stricto sensu* ocorridas no Brasil e em Portugal, levando em consideração seus critérios particulares, e identificou 74 indicadores classificados em 7 dimensões (perfil dos participantes, a atuação e integração, o planejamento pedagógico, o planejamento administrativo, a infraestrutura, a sustentabilidade e a produção técnica e científica), conseqüentemente utilizou a análise descritiva e fatorial exploratória, portanto, isso lhe permitiu concluir que o sistema tem funcionalidade e capacidade para produzir informações eficazes.

Berté (2021), procurou construir e validar instrumentos para mediar processo de autoavaliação no programa de pós-graduação *stricto sensu* em biociência e saúde, adotando, em primeiro momento, o modelo teórico-metodológico proposto por Donabedian no qual a avaliação contempla os domínios estrutura, processo e resultado, em segundo momento, seguiu-se à validação de conteúdo dos instrumentos produzidos para identificar adequabilidade dos mesmos, cujos participantes são docentes, discentes, agentes universitário e egressos. A autora inferiu que a estratégia escolhida para mediar o processo de autoavaliação foi importante, visto que os resultados encontrados poderão provocar mudanças importantes no programa estudado.

Conforme as evidências dos estudos trazidos, é possível admitir que a autoavaliação constitui um instrumento indispensável na gestão do *stricto sensu*, portanto, o presente estudo apresenta enquanto base norteadora para o seu desenvolvimento seguinte problema a se discutir:

Como a percepção dos estudantes e egressos de pós-graduação da UFSM pode contribuir para a definição de parâmetros de qualidades dos seus respectivos programas?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral:

Analisar a percepção dos estudantes e egressos de pós-graduação da UFSM em relação à qualidade dos seus respectivos cursos. Em função disso, fornecer subsídios para a melhoria da autoavaliação dos programas de pós-graduação no Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos:

- a) Verificar se há diferença de percepção com relação a avaliação do PPG entre os estudantes e egressos;
- b) Sintetizar principais parâmetros da avaliação de pós-graduação definidas pela CAPES;
- c) Identificar a forma de autoavaliação atualmente implantada pelos PPGs da UFSM.

1.3 JUSTIFICATIVA

A autoavaliação possui relevância acentuada no seu caráter envolvente com perspectiva de abastecer informações que possam garantir controle de qualidade educacional (JESUS e BEDRITICHUK, 2018). Nesse sentido, Brito et al. (2021, p. 75) argumentam que “[...] a prática da autoavaliação institucional pode, portanto, mobilizar a comunidade acadêmica em torno de um processo coletivo de engajamento e comprometimento quanto à melhoria de seus processos”.

Arruda et al. (2019) corroboram dizendo que é um processo pelo qual a instituição se procura autoconhecer para tomar decisões certas. Portanto, entende-se que a formação superior constitui uma excelente iniciativa para impulsionar desenvolvimento econômico, social, artístico e cultural com destaque para o aprimoramento do conhecimento científico, tanto que, faz se necessário adequar ações aos propósitos fixados “para que os programas possam contribuir de forma eficaz para a consecução dos objetivos postos à pós-graduação e todo este esforço retorne à sociedade de forma positiva, a qualidade dos programas deve ser elemento de constante observação” (SOARES, 2018, p. 11).

É inegável a avaliação não só por questões técnico-administrativas ou cumprimento de marco regulatório, e sim, por fazer valer a obrigação ética na construção e consolidação das

instituições e do sistema da educação superior com alto valor científico e social (SINAES, 2009). A avaliação deve, portanto, transcender medidas de conformação, transformando-se em uma política pública capaz de contribuir para aprofundar valores democráticos, democratização de acesso, condições de permanência, equidade, construção e socialização do conhecimento como bem público (DIAS SOBRINHO, 2008).

É de se lembrar que, consoante prerrogativa legal originária da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- 9.394/96, a pós-graduação, concorde uma das suas finalidades, possui como missão formar docentes para todo nível superior (BRASIL, 1996). Todavia, nos últimos anos ela tem sido alvo de questionamento por priorizar mais o conhecimento científico específico em detrimento de outros saberes que envolvem a formação docente, sobretudo naquilo que se refere à instrução pedagógica (SGARBI et al., 2022).

Nesse aspecto, o novo modelo de avaliação da Capes, em construção, pretende encerrar o assunto de forma diferente, permitindo, assim, que se possa articular melhor os diversos saberes que compõem o *stricto sensu* inclusive a preparação dos pós-graduandos para a atividade de docência (LEITE et al., 2020). Nesse âmbito, seria necessário a compreensão profunda desse tópico para propiciar no formando a aquisição de competências e habilidades necessárias para o exercício excelente de sua profissão (SGARBI et al., 2022).

Na mesma linha de raciocínio, este trabalho apresenta uma preocupação prospectiva intencionando impactar positivamente o processo de gestão da pós-graduação por meio da utilização de instrumentos capazes de impulsionar novidades na construção de cenários que poderão provocar eficiência na qualidade de gestão enaltecendo a cooperação e colaboração das partes interessadas.

Tais cenários podem conscientizar a comunidade acadêmica para urgência no sentido de monitorar e valorizar ações que constituem o processo da autoavaliação institucional demonstrando interesse focado na melhoria contínua de sua atuação. Nesta perspectiva, a dinâmica de avaliação institucional interna precisa assegurar a participação de stakeholders visando legitimar esse processo garantindo a transparência e accountability necessárias, e eficiência organizacional (KURUM e CINKIR, 2019).

Deve existir predisposição e vontade interna para execução de avaliação institucional visto que existe um intervalo de tempo significativo para os órgãos avaliadores externos realizarem seu trabalho, e nesse período, muita coisa pode acontecer (IDEM, 2019). Isso porque tal diligência pode facilitar no processo de negociação de indicadores de qualidade entre os

órgãos (HORTALE, 2003). Seria o acompanhamento dos egressos no tocante a sua inserção e contribuição social após a formação como elementos para os programas se atentar e, a partir de tais, se fortalecer (MACARRI et al., 2013; LEITE et al., 2020).

Entretanto, é comum encontrar na literatura brasileira estudos realizados a respeito da autoavaliação institucional no âmbito da pós-graduação pela visão separada de discentes, docentes e técnicos administrativos e ou egressos, no entanto, pretende-se com este trabalho integrar a percepção dos estudantes e egressos, enquanto usuários e ex-usuários dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para aumentar a compreensão do fenômeno a ser estudado e auxiliar no processo da consolidação da autoavaliação institucional enquanto elemento para influenciar decisões, de formas que o julgamento feito pela Capes com relação aos programas de mestrado e de doutorado através de seus peritos são indispensáveis para manutenção de tais, porém outras percepções precisam ser incluídas para complementá-lo (ASSUNÇÃO, 2019).

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está dividido em seis partes, na qual a parte 1 corresponde à introdução e apresenta uma breve contextualização do tema proposto, destacando a problemática da pesquisa a qual deu motivo para o desenvolvimento do mesmo, seus objetivos, a justificativa do assunto que traz pontos relevantes a se considerar, e sua estrutura para demonstrar como a dissertação está esquematizada. A parte 2 apresenta a revisão da literatura inclusive suas seções, na qual a primeira trata do modelo de avaliação institucional na perspectiva do SINAES com suas respectivas dimensões, considerando sua evolução histórica, seus embasamentos legais, suas finalidades e os contextos que as influenciam, e as principais concepções atinentes a ela. Na segunda seção, é visto o sistema de autoavaliação estabelecido pela Capes realçando cronologicamente seus desdobramentos, transformações sofridas e a sua função; na terceira seção destaca-se alguns modelos de avaliação interna já implementados em algumas universidades do país e suas peculiaridades, na terceira, apresenta-se o método proposto para avultar a pesquisa, inclusive as técnicas utilizadas, as limitações da investigação e os aspectos éticos. Já na quarta parte, é apresentada os principais resultados da pesquisa e a discussão desses, na quinta parte, faz-se as proposições para melhoria da autoavaliação institucional. E por fim, a sexta parte, é trazida as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta parte contém três seções na qual a primeira dá destaque ao histórico de autoavaliação institucional incluindo o seu embasamento legal e suas fases, a seguir, apresenta-se o sistema de avaliação interna advogado pela Capes e suas finalidades e, por fim, é trazido o modelo de autoavaliação institucional utilizado em algumas universidades do Brasil.

2.1 A AUTOAVALIAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRICO, FASES E EMBASAMENTO LEGAL

A instituição do ensino superior no país constitui um empreendimento público de altíssimo valor, cujas intenções são compreendidas no sentido de impulsionar desenvolvimento econômico, social e cultural através de um investimento pesado na educação (MARTINS, 2003; DIAS SOBRINHO, 1996). Portanto, a sua avaliação é *sine qua non* em função de garantir sua qualidade e credibilidade de forma a agradar tanto o governo como a sociedade em geral pelo serviço prestado (BRASIL, 2010; LEITE et al., 2020).

Historicamente, a avaliação começou a ser advogada no Brasil para as Instituições de Ensino Superior (IES) nos anos 1983 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de lançamento do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cuja finalidade refletia sobre a gestão de IES no que tange ao poder e à tomada de decisões, administração acadêmica e financeira, financiamento, política de pessoal, processo de produção e disseminação do conhecimento (CUNHA, 1994; BERTOLIN, 2004; HEIDERSCHEIDT e FORCELLINI, 2021). Conforme os primeiros autores citados anteriormente, o programa foi desativado um ano após sua formalização por falta de apoio de burocratas do MEC, mas para Bernardes e Rothen (2015) o PARU teve seu desligamento tendo em conta não apresentação do resultado do processo avaliativo, ou seja, o referido programa já tinha assumido um perfil de projeto de pesquisa sobre o estado da educação para os integrantes da CAPES na altura (HEIDERSCHEIDT e FORCELLINI, 2020). Contudo se reconheça os esforços levado a cabo sobretudo no sentido de alterar a legislação do ensino superior na altura (CUNHA, 1994).

A década de 1980 continuou sendo marcante no cenário da educação superior brasileira de modo que ocasionou movimentações estatal e social procurando definir melhor caminho para a mesma, nesse sentido, após desativação do PARU, em 1985 publicou-se o decreto nº 91.177 que criou a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, a qual discutia uma nova agenda política para o ensino superior brasileiro (BARREYRO e ROTHEN, 2008). Por meio de tal decreto, procurava-se implementar nas instituições públicas de ensino um perfil

empresarial capaz de assegurar os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade organizacional (BERNARDES e ROTHEN 2015).

A comissão engendra, entre outros, princípios norteadores para seu trabalho, responsabilidade do poder público, adequação à realidade do país, diversidade e pluralidade, autonomia e democracia interna, democratização do acesso, valorização do desempenho (BARREYRO e ROTHEN, 2008). Em decorrência do trabalho dessa comissão surgiu o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) (CUNHA, 1997). A instituição de GERES tinha como missão a elaboração de propostas reformadoras a partir do relatório emitido por àquela comissão (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Vale lembrar que, segundo Dias Sobrinho (2002), a década de 1980 assinalava um período de grande transformação de governos em vários países em termos de modelo de gestão da coisa pública, e o Brasil, especificamente, perpassava por um período de redemocratização após o fim da ditadura militar em 1984 (BERNARDES e ROTHEN, 2015). E, mesmo assim, o país queria mergulhar na tendência de transformação da prestação de serviços públicos e, por isso, cobrava de suas instituições de ensino superior maior produtividade (CUNHA, 1997). Nesse compasso, GERES acabou-se por fracassar pois o movimento de professores e de estudantes não o apoiaram de maneira que ameaçava fortemente o financiamento público das universidades públicas (CUNHA, 1997).

As tentativas de implantar um sistema robusto de avaliação no ensino superior, vistas até então, tiveram insucessos por apresentar inconsistências teóricas e falta de adesão visto que, em 1993, o MEC junto com a Secretaria de Educação Superior (SESU) abraçaram a iniciativa das IES e instituíram o Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) cujo propósito principal recai sobre autoavaliação institucional e, com a qual, perspectivava melhorar o tripé educacional brasileiro (ensino, pesquisa e extensão) (POLIDORI, et al., 2006; HEIDERSCHEIDT e FORCELLINI, 2021). Portanto, com esse programa, o MEC podia acompanhar o desenvolvimento de atividades das universidades relativamente ao ensino e à produção de conhecimento através da implementação da nova política de avaliação realizada pela comissão instituída externamente, e internamente a tarefa ficava a respeito das próprias universidades por meio de criação da comissão permanente de avaliação (CPA) (BERNARDES e ROTHEN, 2015).

Nesse contexto, o PAIUB apesar de seu caráter envolvente não constituir uma obrigatoriedade por parte de IES, foi a primeira tentativa séria de introduzir um sistema nacional de avaliação

de ensino a nível da educação superior, particularmente na graduação (POLIDORI et al., 2006; JUNIOR e RIOS, 2017). Portanto, além disso, se pretendia também com o referido programa nivelar as entidades privadas de formação superior em termos de qualidade e dar ênfase a avaliação interna, proporcionando desse modo a valorização das especificidades de cada IES, e buscando aperfeiçoar a gestão universitária, criando dados e diagnósticos credíveis que pudessem contribuir positivamente na prestação de contas das universidades perante a sociedade em relação a execução de suas tarefas assumidas (POLIDORI et al., 2006).

Entretanto, foi deixado de lado o PAIUB por falta de adesão massiva o que provocou, na sequência, o desencadeamento da construção de novas propostas para avaliação de IES (HEIDERSCHEIDT e FORCELLINI, 2021; POLIDORI et al., 2006; BERTOLIN, 2004). Em contraponto a essa afirmação, Gomes (2003), argumenta que o programa foi desprendido porque as universidades exerciam maior influência sobre ele e o governo eleito na altura pretendia assumir comando sobre rumo da educação superior.

Em decorrência desses fatos, introduziu-se em 1995 o Exame Nacional de Cursos (ENC), apelidado de provão, o qual objetivava reorganizar a forma de avaliação de ensino superior através de mensuração de aprendizagens dos graduandos de último ano (BERNARDES e ROTHEN, 2015). Conforme frisado por Heiderscheidt e Forcellini (2021); Polidori et al., (2006) a participação de alunos nesta avaliação possuía condição facultativa e ao mesmo tempo punitiva, de modo que, os que não tivessem participado nela ficavam impossibilitados de adquirir seus diplomas.

O ENC encarnava uma política controladora da educação sustentada por avaliação feita, na qual as provas aplicadas possuíam centralidade no processo e havia também existência de visitas de comissões de especialistas (ACE), formadas por professores, que consideravam três aspectos fundamentais sendo eles, organização didático-pedagógica, corpo-docente e infraestrutura (BERTOLIN, 2004; SCHLICKMANN et al., 2008). A organização e instituição de diretrizes relacionada a aplicação do ENC pertencia ao MEC, especificamente na figura do seu ministro, em conjunto com a representação de conselho de reitores das universidades brasileiras, conselho federal e associações nacionais de ensino das profissões regulamentadas, e, no entanto, caberia a elaboração e a execução da prova instituição sem fins lucrativos externas ao MEC e às instituições a serem avaliadas (CUNHA, 1997). Esse mecanismo de avaliação fazia parte da concepção do Plano Diretor de Reforma de Aparelho de Estado implementado em 1995, na qual as estruturas executivas assumiam a responsabilidade de elaborar as políticas públicas e as suas realizações às instituições sem fins lucrativos (BRESSER PEREIRA, 2006).

O ENC foi seletivo em termos de formulação e execução de maneira que excluía participação direta de IES e seu método de avaliação não agregava valores porque tratava de resolver questões complexas com processos simples afirmam (GOMES, 2003; CUNHA, 2004). Esse sistema hierarquizava os cursos por meio da obtenção de conceitos que ia de A (sendo melhores) a E (sendo piores) numa escala de mensuração, na qual o MEC responsabilizava por definir quais áreas seriam selecionadas para aplicação do exame a cada ano, e esse critério influenciava o processo de credenciamento e credenciamento dos cursos (DIAS SOBRINHO, 2010; ROTHEN, 2006). O referido programa só conseguiu avaliar 26 áreas de formação durante todo período de sua vigência (RISTOFF, 2004).

Os equívocos estratégicos identificados no sistema contribuíram para a instauração de uma comissão especial de avaliação da educação superior (CEA) em 2003, alusivo ao primeiro ano de mandato do então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, com propósito de revisar, analisar, subsidiar, recomendar os processos de avaliação vigente na altura e, em seguida, formular propostas e estratégias novas para tais (ROTHEN, 2006; AUGUSTO e BALZAN, 2007). A comissão foi instituída por ministro da educação Cristovam Buarque e constituía-se de nomes importantes do universo intelectual da área educativa, de representantes de SESU e da INEP, sob presidência do professor José Dias Sobrinho (ROTHEN, 2006). As reflexões e os estudos feitos pela CEA resultaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecido em 14 de abril de 2004 pela Lei nº 10.861, o qual objetiva assegurar o processo nacional de avaliação das instituições da educação superior, dos cursos de graduação e, bem como, do desempenho acadêmico de seus estudantes (BERTOLIN, 2004; POLIDORI et al., 2006). O presente sistema, através do § 1º do art. 1º da sua lei de criação tem por,

[...] finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Esta fundamentação demanda processos não simplistas para sua efetividade de maneira que SINAES tratou-se de preconizar duas vertentes para avaliação do ensino superior, sendo elas emancipatória/formativa e reguladora/somativa (ROTHEN, 2006). Conforme o documento produzido pelo próprio Sinaes (2009), a primeira consiste em conceder às instituições universitárias liberdade para criar, pensar, criticar, aprender, educar, produzir conhecimentos e

refletir sobre seus processos educativos com vista a fortalecer o desenvolvimento institucional e aumentar a responsabilidade científico-social, ao passo que a segunda requer confirmar o cumprimento mínimo de padrão da qualidade estabelecido pelo estado, ou seja, assume-se a função de fiscalizador. De forma ilustradora e com intuito de clarificar o entendimento com relação a esta questão, o quadro abaixo apresenta seguinte explicação sobre tais vertentes:

Quadro 01: Vertentes da avaliação e suas finalidades

| Controladora | | Emancipatória |
|---------------------|--|--|
| Para quê? | Governo controlar Definir financiamento | Tomada de decisão coletiva Gerar autoconhecimento |
| Quer saber? | Eficiência da instituição para indústria/ mercado | Cumprimento da missão Contribuição social |
| Como? | Provas de aprendizagem Avaliando o produto final | Participação da comunidade Avaliando processo |
| Qual o uso? | Gera classificação Cobrança e punição | Escolher rumos Parte processo pedagógico |

Fonte: Bertolin, (2009).

Entretanto, nesta direção, entende-se a avaliação como uma ferramenta indispensável que permite constatar erros e falhas e, daí em diante, possibilitar saídas para superá-los visto que o crescimento institucional e a contribuição dos envolvidos constituem os interesses considerados (NUNES et al., 20017). Dado isto, estabeleceu-se duas dimensões enquanto processos e procedimentos de avaliação institucional no presente sistema a saber, avaliação interna ou autoavaliação, realizada pela comissão própria de avaliação (CPA), constituída por membros da própria instituição e representante da sociedade civil organizada e, avaliação externa, executada pela comissão *ad hoc* constituída pelo INEP (RIBEIRO, 2015). Conforme frisado,

O processo de auto-avaliação é o primeiro passo que compõe a avaliação interna, sendo que, na sua seqüência, é realizada uma avaliação externa por professores de outras IES do país, especialmente selecionados e capacitados para tal função. Esta fase é desenvolvida in loco por meio de visitas que têm como objetivo verificar informações disponibilizadas anteriormente, conhecer a IES, mas, sobretudo, auxiliar na construção de ações que possam vir a beneficiar o desenvolvimento do ensino oferecido pela IES (POLIDORI et al., 2006, p. 131).

Daí que Dias Sobrinho (2010), Junior e Rios (2017) afirmam que a função principal da CPA é organizar e coordenar a avaliação interna por constituir epicentro do SINAES, e dela

partirão as demais avaliações ou a ela convergirão. Conforme formalizado por SINAES a avaliação institucional possui três componentes idealizadas, AVALIES- avaliação institucional, ACG- avaliação dos cursos de graduação e, ENADE- exame nacional de desempenho acadêmico.

Cada componente criada possui uma função específica como demonstra o estudo,

- a) A avaliação das IES – AVALIES - com o objetivo de identificar o perfil da Instituição, sua atuação junto à comunidade, suas ações sociais, seus projetos e programas [...]
- b) A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que identifica as condições de ensino oferecidas pela instituição: sua infraestrutura física, salas de aula e laboratórios, seus recursos humanos, em especial o corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação é realizada por meio de uma comissão de avaliadores específicos da área do curso que dispõe de um instrumento padrão para a avaliação.
- c) A avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) que objetiva estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, das habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional de qualidade (LACERDA, 2015, p. 88-89).

Dada a complexidade do fenômeno avaliação institucional é justificável a multiplicidade de ponto de vista no processo avaliativo, que exige a harmonização de diversos instrumentos e metodologias bastante flexíveis para dar conta de todas dimensões envolvidas (RIBEIRO, 2015). De modo que, as ideias centrais do SINAES são as de integração e de participação, de incorporar dimensões interna e externa, particular e global, formativo e somativo, quantitativo e qualitativo (SINAES, 2009). A partir de então, “O deslocamento do centro da avaliação de uma simples prova para um conjunto diversificado de instrumentos permite lançar diferentes olhares sobre as instituições em particular e sobre a educação superior em geral” (RISTOFF, 2004).

Segundo lei de SINAES, por meio do seu artigo 3º são considerados dez dimensões distintas de avaliação institucional visando identificar o perfil e o significado de atuação da instituição por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores:

- I - A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II - A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III - A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao

desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - A comunicação com a sociedade;

V - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX - Políticas de atendimento aos estudantes;

X - Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004)

Ora, para que uma avaliação e autoavaliação institucional ocorra de forma concisa e coerente as dez dimensões fixadas se encontram organizadas em cinco eixos estruturantes, planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e estrutura física (BRASIL, 2017). Entretanto, encarrega-se da operacionalização da avaliação interna a instituição educativa em causa por meio de CPA conforme abordado anteriormente, e da avaliação externa, ACG e do ENADE diz respeito ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) sob Coordenação de Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES) órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES (POLIDORI, et al., 2006). São essas as atribuições de CONAES:

I - Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II - Estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

III - Formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;

IV - Articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V - Submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE;

VI - Elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII - Realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2004).

2.2 O SISTEMA DE AUTOAVALIAÇÃO DA CAPES

O sistema nacional de pós-graduação (SNPG) possui, entre outras, como responsabilidade, cuidar da produção científica de alta qualidade e da formação docente capaz de assegurar elevada performance para exercício do professorado de todos os níveis do ensino superior no país (OLIVEIRA, 2015, DANTAS, 2004). Porém, trata-se de uma tarefa muito complexa, na qual são formados mestres e doutores, e, no entanto, exige-se do Estado postura firme e ações concretas para o cumprimento da referida missão.

Esta obrigação é, em certa medida, compartilhada, com as universidades públicas e privadas, neste caso, autorizadas pela Capes para realização das devidas atividades por meio dos programas de *stricto sensu*. Sendo assim, antes de adentrar no sistema de autoavaliação da Capes propriamente dito, faz-se necessário realçar o contexto pelo qual surgiu a pós-graduação no Brasil.

É difícil, se não impossível falar da origem da PG no Brasil sem mencionar o papel desempenhado pela Capes para sua existência, aliás, esta deu naturalidade àquela (OLIVEIRA e ROTHEN, 2022; NOBRE e FREITAS, 2017, DANTAS, 2004). No entanto, em 1951, criou-se duas agências nacionais voltadas às atividades do ensino e da pesquisa, sendo elas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), ambas ligadas ao MEC (AZEVEDO et al., 2016). A primeira exerce seguintes papéis fundamentais, fomentar a pesquisa através de investimento canalizado para as universidades, e afiançar a qualidade dos programas de pós-graduação por meio de processos avaliativos; a segunda incentiva a ciência, tecnologia e inovação em universidades, centros de estudos e institutos, inclusive incumbe de uma parte considerável da agenda de pesquisa do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI) (OLIVEIRA, 2015; AZEVEDO et al., 2016).

Entretanto, conforme evidenciado:

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. (SANTOS, 2003).

Também salienta que, foi nos anos 1950 que *stricto sensu* começou a se desenvolver por ocasião dos acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos de América, cujos os quais

compreendiam uma série de convênios entre escolas e universidades brasileiras e norte-americanas através de intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores.

Foi durante esta década que o Brasil precisava urgentemente de recursos humanos com formação de qualidade para suportar o desenvolvimento socioeconômico, com vista à afirmação nacional, que dependia da detenção do conhecimento científico e tecnológico (MACCARI et al., 2008). Esta preocupação, proporcionou desencadeamento de ações face ao atendimento daquela demanda vigente, e por esta razão, criou-se a Capes através do decreto 29.741, “[...] com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (NOBRE e FREITAS, 2017). O país necessitava de tal diligência justamente para dar continuidade ao processo de industrialização iniciado na década de 1930, de igual modo, para dar início ao processo de expansão do ensino superior e da pesquisa científica (KUANZER e MORAES, 2005).

Por outro lado, Martins (2003) afirma que a erguida da pós-graduação, também, se deve ao resultado de uma longa e flexuosa luta dos organismos da comunidade científica que teve inclusive o apoio do Estado intencionando a superação de um modelo de organização do ensino superior instituído tradicionalmente por escolas isoladas, cuja finalidade era formar profissionais liberais muito distantes das atividades de pesquisa.

Os anos 1960 assinalava, na concepção de Souza (2003), a expansão de mercado dos consumidores da ciência e tecnologia, na qual os países que detinham esses conhecimentos, ditos centrais (desenvolvidos), barravam a evolução dos países periféricos (em vias de desenvolvimento) nessa direção, neutralizando possível concorrência por meio de uma política de integração entre esses países, sendo esta a outra razão para o surgimento da pós-graduação brasileira.

As três visões citadas sobre emersão do *stricto sensu* visam destacar diferentes entendimentos para aprofundar no assunto. Entretanto, nos primeiros passos da pós-graduação, o país precisava de enviar professores e pesquisadores para exterior, e, para tal feito, auxiliava com bolsa integral e arcava com até passagens para os que não tinham apoio financeiro onde iam, isto porque, as universidades existentes nessa época não dispunham de infraestruturas adequadas e corpo docente suficiente para segurar tamanha necessidade que tinham; e nesse processo, a Capes mantinha estreita relação com as embaixadas de Estados Unidos de América

(EUA), Canadá, França e Alemanha enquanto parceiros para o progresso da sua intenção (MARTINS, 2003).

No entanto, Santos (2003), fez questão de lembrar que o modelo de programas *stricto sensu* instituído inicialmente imitava o dos EUA em termos de estrutura, da área de concentração e no rigor na admissão, e em termos de avaliação, seguia a tendência europeia não anglo-saxões. Nesse sentido, Alves e Oliveira (2014) acrescentam que a influência de pós-graduação norte-americana sobre a pós-graduação nacional justificava-se pelo fato de que aquele país tinha longa tradição e sucesso no assunto.

Ora, conforme diversos autores (Kuenzer & Moraes, 2005; Balbachevsky, 2005; Alves & Oliveira, 2014; Santos, 2003), por meio de Parecer 977 de 1965, reconhecido como Parecer Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação, deu-se a implantação formal da pós-graduação, cuja orientação seguia a dos países desenvolvidos, nesse caso, fixou-se o curso de mestrado e de doutorado acadêmico onde primeiro dava condição para cursar o segundo. Esses estudiosos explicam que os cursos teriam dois momentos, inicialmente se fazia o cumprimento das disciplinas e dos seminários que compõem grade curricular, e em seguida, se dedica a atividade de investigação, o modelo este que prevalece até os dias de hoje. Foi por meio de tal parecer que se viu a primeira sistematização da avaliação de programas de *stricto sensu* visando garantir a qualidade dos cursos no processo de expansão da educação superior (SGUISSARDI, 2006).

Na mesma época, o ministro da educação, Flávio Suplicy de Lacerda, entendia que a pós-graduação devia também desempenhar outro papel importante de modo a garantir o treinamento eficaz e de alto padrão a técnicos e trabalhadores intelectuais no sentido de dar mais gás ao processo de desenvolvimento através do uso de art. 69 da LDB vigente na data (MARTINS, 2003). E a partir disso, o parecer 977/65 tratou de diferenciar a pós-graduação em duas modalidades, *stricto sensu* e *lato sensu* (BOMENY, 2001). Onde:

Na primeira categoria, incluiu o mestrado e o doutorado, cujo objetivo seria de natureza acadêmica, de pesquisa e de cultura, tendo como compromisso o avanço do saber. Esses cursos, ligados à essência da universidade, deveriam constituir atividades regulares e permanentes e conferir diplomas de mestre e de doutor, sendo que esse último corresponderia ao nível mais elevado na hierarquia dos cursos superiores. Por sua vez, o Parecer atribuía à pós-graduação *lato sensu* um objetivo eminentemente prático, conferindo um certificado ao seu final (MARTINS, 2003, p. 300).

Santos (2003) fez questão de citar importantes críticas do renomado professor, Ernst Hamburguer, feitas nos anos 1980 quanto ao modelo de PG adotado, que se quer representava

aspirações e realidades nacional, e, no entanto, trouxe também justificativa do próprio Newton Sucupira na qual afirmava que a pós-graduação no país, uma vez sendo incipiente, tinha que se assemelhar a dos países desenvolvidos em função de atingir seu propósito. Daí que Sguissardi (2006) comenta que a PG nacional se originou a partir de uma imposição posta de cima para baixo diferente da dos EUA que nasceu no interior das universidades. Posto isso, é perceptível a razão pela qual se instituiu o *stricto sensu*, pois se tratava de uma tentativa e erro na qual era necessário, de fato, começar de algum modo para depois se fazer correções cabíveis.

Diante do exposto, vale destacar, com devidas ressalvas, a contribuição dos dirigentes daquele período de 1965.

O regime militar, como se sabe, possuía um traço acentuadamente nacionalista e ambicionava a construção de um Estado nacional forte, o “Brasil grande”. Entre seus planos estava o desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte, como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações (KUENZER e MORAES, 2005).

Naquele mesmo ano, foi possível identificar 27 cursos de mestrados e 11 de doutorados que estavam funcionando, e nos anos seguintes, nomeadamente a 1975, constatou-se significativa evolução do *stricto sensu* na qual se observou 429 cursos de mestrados e 149 de doutorados em andamento inclusive com devida qualidade, demonstrando o apoio dado por projeto dos militares (AZEVEDO et al., 2016; ALVES e OLIVEIRA, 2014; BALBACHEVSKY, 2005). Assim sendo, Martins (2003), realça influência da Lei nº 5. 540/68 que teve sua contribuição verificada em referido crescimento inclusivamente em seu Art. 31 que estabeleceu titulação acadêmica como uma das condições indispensáveis para ingresso e promoção na carreira docente.

Em função de dar sustentabilidade financeira aos projetos que se tinham, os fundos para PG eram mobilizados através do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDE) criado à época, e a partir do Fundo para Financiamento de Programas de Pesquisa e Pós-graduação (FUNTEC), de maneira a tornar educação superior moderna, eficiente e eficaz, capaz de preparar quadros necessários para múltiplas tarefas (SGUISSARDI, 2006; MARTINS, 2003).

Nesse compasso, deve-se fazer justiça referenciando as primeiras universidades que foram iniciantes em lecionar *stricto sensu* no país, tratando-se da:

Universidade Federal de Viçosa, que abriu seus cursos em 1961, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade do Brasil — atual Universidade Federal do Rio de Janeiro —, o Instituto Tecnológico da

Aeronáutica, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. No Rio de Janeiro, o Instituto de Química da Universidade do Brasil, criado em 1959, deu origem em 1963 ao primeiro curso de pós-graduação em engenharia química, que veio servir de referência para a criação da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia, a Coppe-UFRJ¹⁴. Deve-se destacar ainda que a Universidade de Brasília, que iniciou suas atividades em 1962, incluiu também em suas atividades a existência regular e permanente de cursos de pós-graduação¹⁵ (MASSARINI et al., 2002; RIBEIRO et al., 1962; SALMERON, 1998; apud MARTINS, 2003, p. 298).

De acordo com o documento produzido pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) em 1968, identificou-se, apesar de alguns avanços, a inadequabilidade das estruturas universitárias do país para atender os desafios que a evolução da ciência apresentava e as modificações que aconteciam na conjuntura socioeconômico, portanto, a reforma efetuada nesse mesmo ano, introduziu o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral, criou estrutura departamental acabando com a cátedra, alterou o regime de trabalho dos professores e introduziu a dedicação exclusiva e instituiu indissociavelmente o tripé educacional (ensino, pesquisa e extensão) enquanto base norteadora para o funcionamento das universidades nacionais (OLIVEIRA, 2015; ALVES e OLIVEIRA, 2014; MARTINS, 2003).

Nos anos 1970, o governo brasileiro procurou linear o desenvolvimento científico a um estratagema mais ampla do desenvolvimento econômico, e, nesse sentido, lideranças científicas e a ala nacionalista das forças armadas convenciam-se que era preciso a construção de um poderoso sistema de ciência básica para alcançar o desenvolvimento econômico necessário ao país (BALBACHEVSKY, 2005). Nesta direção, por decreto nº 74.299 de julho de 1974, alterou-se a estrutura da Capes, onde passou a ser denominada de órgão central superior em seu estatuto, usufruindo da autonomia administrativa e financeira (NOBRE e FREITAS, 2017). Em 1976 a capes experimentou um sistema de avaliação para os programas de pós-graduação mais desenvolvido e aprimorado nunca visto antes, cuja sofisticação era introdução da avaliação por pares, e estabeleceu padrão mínimo de qualidade acadêmica para os programas (BALBACHEVSKY, 2005; MACCARI et al., 2014).

O novo modelo de avaliação instituído comportava seguintes objetivos:

[...] (a) facilitar a distribuição de bolsas para mestrandos e doutorandos e orientar o investimento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível; (b) subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação e à universidade assim como suas relações com a educação básica; (c) além de criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação brasileira (MACCARI, et al., 2009).

Em função de garantir a confiabilidade nesta nova ordem de trabalho, Capes centralizou a avaliação na produção científica dos investigadores relacionado a cada curso, portanto, criou comitês para cada área de avaliação inclusive com a participação de pesquisadores respeitados, e atribuiu a esses comitês responsabilidade de avaliar e classificar cada programa por meio da prática de visitas *in loco* realizadas a cada dois anos (BALBACHEVSKY, 2005; KUENZER e MORAES, 2005). Nomeava-se para cada área de avaliação um coordenador que teria o papel de coordenar, planejar e executar as atividades dos respectivos campos de avaliação junto a Capes; portanto, a escolha deste coordenador obedecia a uma lista tríplice na qual os nomes resultam de uma consulta aos cursos ou programas, às associações e às sociedades científicas de PG (OLIVEIRA, 2015; NOBRE e FREITAS, 2017).

Entretanto, é importante citar o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) instituído entre 1974-1979, cujas principais obrigações eram, justamente, trabalhar no processo de expansão do *stricto sensu*, no aumento do número de titulação e de vagas nos cursos de mestrados e doutorados, e conseqüentemente, na consolidação e institucionalização da PG, portanto, adotou-se planos setoriais de educação, ciência e tecnologia, configurando-se como questão do Estado (MARTINS, 2003; KUENZER e MORAES, 2005). Nesta perspectiva, é oportuno mencionar outras finalidades contidas no mesmo modelo de avaliação estabelecido em 1976,

[...] (a) regular a expansão da pós-graduação, recomendando o apoio aos cursos novos e incorporando-os progressivamente ao sistema de avaliação e acompanhamento; e (b) credenciar esses cursos, tornando válidos, em plano nacional, os certificados por eles expedidos (MACCARI, et al., 2009).

Nos anos seguintes, referente à época de 1982-1989, a Capes procurou amadurecer o seu sistema de avaliação dando mais ênfase ao controle de qualidade do ensino superior, e passou a assumir responsabilidade sobre elaboração de PNPG (PATRUS et al., 2018; NOBRE e FREITAS, 2017), tanto que, o segundo PNPG implementado no período compreendido entre (1982-1985), encarregou-se de consolidar os processos e os instrumentos de avaliação utilizados, com a finalidade de adequar a produção científica às necessidades do país tentando vincular setor produtivo com a tecnologia (MARTINS, 2003; KUENZER e MORAES, 2005).

No entanto, conforme destacado por Sguissardi (2006), tal providência tomada pode ser entendida como resultado de ressonância da crise econômica dos anos 1970, que, com a qual, alguns governos tiveram que propagandear a redução dos gastos públicos nas áreas sociais, sobretudo na educação, onde se retirou mais a exclusividade do Estado em relação a prestação desse serviço. Daí que, Hood (1991) explicou tal fenômeno afirmando que o mundo ocidental,

naquela década, tinha iniciado um processo de inovação institucional no qual alguns governos estavam adotando práticas de prestação de serviço utilizadas no setor privado para o setor público como mecanismo para garantir eficiência e eficácia organizacional. Dessa forma, o entendimento obtido para justificar tal arranjo, já no caso brasileiro, trata-se de dar mais qualidade ao serviço público prestado especialmente no ensino superior, e, desse modo, apertou-se o modelo de avaliação da Capes com intuito de garantir controle de qualidade dos cursos da PG (OLIVEIRA e ROTHEN, 2022).

Entretanto, o período de 1986-1989 que assinalava a vigência do terceiro PNPG, havia nele uma necessidade de institucionalização da pesquisa enquanto elemento indissociável da PG, e definiu-se seguintes objetivos no plano, consolidar e melhorar o desempenho dos cursos de mestrado e de doutorado bem como institucionalizar as atividades de pesquisas nas universidades do país de maneira a assegurar o devido funcionamento da PG e sua integração com o setor produtivo (MARTINS, 2003; ALVES e OLIVEIRA, 2014).

Todavia, já no início da década de 90, a Capes transformou-se em agência-fundação passando, além da sua função original, a auxiliar o MEC na formulação de políticas para PG, a impulsionar por via de bolsas de estudos, auxílios e outros engenhos a formação de recursos humanos de alta qualidade (MARTINS, 2003). Nesse mesmo período, Capes melhorou muito seu sistema de avaliação através da utilização de recursos da informática e da internet, e isso possibilitou o aumento na velocidade da produção de dados, rápido acesso às informações e a difusão de relatórios produzidos a partir dos indicadores acadêmicos de modo a facilitar controle e tomada de decisão (OLIVEIRA, 2015).

Os resultados das avaliações de 1994 e 1996 revelaram o obsolescência do sistema de avaliação da Capes que vinha sendo aplicado até o momento pelo fato de não conseguir mais mensurar a qualidade dos cursos com precisão e a grande maioria dos cursos avaliados nesses momentos tiveram nota máxima (SARAFIM et al., 2022; MACCARI et al., 2008; 2009).

Este fracasso deve-se ao elevado crescimento do número dos cursos de PG no país, que tornou impróprio a realização da visita de comissões de consultores para proceder à avaliação (PATRUS et al., 2018). A fragilidade mencionada foi alvo de debate no recinto de Conselho Técnico-Científico e do Conselho Superior da Capes e, a partir disso, decidiram em 1998 instituir mudanças drásticas nos critérios de avaliação, na atribuição de notas e introduziram acompanhamento anual dos programas (NICOLATO, 2000; MARTINS, 2003).

Portanto, o

[...] novo modelo preservou a autoridade dos comitês de avaliação por pares, mas adotou um conjunto de indicadores e regras mais claros que deveriam ser observados por todos os comitês na avaliação dos programas. As novas regras reforçaram a adoção de padrões de qualidade aceitos internacionalmente e impuseram parâmetros para a avaliação do desempenho dos professores, dando ênfase para produção acadêmica. A periodicidade da avaliação também foi estendida de dois para três anos. Pelos novos critérios, os cursos mestrados e doutorados, quando oferecidos por um mesmo programa, seriam avaliados em conjunto e não separadamente, como acontecia antes. A nova sistemática de avaliação adotou uma escala de sete pontos (no lugar dos cinco do sistema anterior) onde os dois níveis mais altos, seis e sete, só podem ser atribuídos a programas que oferecem doutorado e que são qualificados como bons ou excelentes segundo padrões internacionais de qualidade. Na nova sistemática, a nota três é, por outro lado, o mínimo exigido para que um programa seja oficialmente reconhecido (BALBACHEVSKY, 2005, p. 282).

Este novo modelo de avaliação estabelecido pela Capes visa garantir o cumprimento de uma premissa básica: homogeneizar padrões de qualidade, isto é, todos programas passarão a ser avaliados a partir dos mesmos critérios independentemente da área (MACCARI et al., 2009). A única diferença que existe é que cada área teria liberdade para fazer algumas mudanças no peso da nota e em subitens ou acertar itens relevantes para a área avaliar, porém as dimensões avaliadas são as mesmas (SOUZA et al., 2022).

O acompanhamento anual é feito a partir dos dados lançados na plataforma sucupira, que recebe os dados alusivos ao planejamento, gestão, infraestrutura física, formação e atividades de docentes, matrícula e titulação de alunos, disciplinas oferecidas, projetos de pesquisa desenvolvidos, produção bibliográfica em termos de artigos científicos, livros, dissertações e teses defendidas, produção técnica e tecnológica, das 49 áreas do conhecimento avaliada (ROLIM e RAMOS, 2020). E é da responsabilidade de cada programa nomear um docente para abastecer informação na referida plataforma.

O critério fixado até 2017 para avaliar os programas se baseava em cinco quesitos, sendo eles: a) Proposta do curso, b) Corpo docente, c) Corpo discente, d) Produção intelectual e e) Inserção social (MACCARI et al., 2008; PATRUS et al., 2018; ROLIM e RAMOS, 2020). O abaixo apresenta uma descrição dos quesitos e seus respectivos pesos.

Quadro 02: Quesitos avaliados e seus respectivos pesos.

| Quesitos | Itens e desdobramento do quesito | peso |
|----------------------|--|---------------|
| Proposta do programa | Análise de forma qualitativa a coerência, a consistência, a abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular do programa. | Não se aplica |
| Corpo docente | É avaliado o perfil do corpo docente dos programas. São verificados itens relativos à qualificação e às atividades desenvolvidas pelos docentes. Dentre as quais se encontram a adequação dos docentes às atividades de pesquisa e de formação, equilíbrio na distribuição das atividades entre docentes e a atuação na graduação. | 20 |
| Corpo discente | São avaliados os itens relacionados ao corpo discente do programa, particularmente a quantidade e a qualidade das teses e dissertações produzidas, a distribuição das orientações desses trabalhos concluídos pelo corpo docente do programa, bem como o tempo médio de titulação dos discentes. | 35 |
| Produção intelectual | Avalia-se a produção qualificada do programa, a distribuição da produção qualificada pelo corpo docente do programa além da produção técnica, patente e outras produções que são consideradas relevantes. Dentre os itens avaliados nesse quesito, tem destaque o item de “Produção qualificada por docente permanente” pois é o item que tem peso no quesito. | 35 |
| Inserção social | São avaliados a inserção e impactos nacionais e regionais do programa, integração com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade e transparência dada ao programa à sua atuação. | 10 |

Fonte: Rolim e Ramos (2020), Capes (2017).

Entretanto, de 2017 para cá esse critério de avaliação vem enfrentando um processo de mudanças e ajustes. Portanto, conforme demonstra o trabalho de Bento (2019) até o momento são considerados seguintes juízos na ficha de avaliação: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. Para o autor, a impressão que se tem é que há um esforço no sentido de deslocar o foco da avaliação na produção intelectual do professor para valorização da avaliação da qualidade do discente formado e dos produtos deles originados. No entanto, diminuiu-se o peso na ficha para avaliação de produção docente e aumentou-se o peso no tocante a evolução dos discentes e seus produtos (BENTO, 2019).

É oportuno realçar os aspectos relacionados a nucleação e a solidariedade que têm sido alvos de promoção e cristalização no sistema, que segundo explicação de Nobre e Freitas (2017), a primeira consiste em contribuições de formados de um determinado programa que estão atuando na construção ou fortalecimento de um outro programa, e a segunda pressupõe uma cooperação entre os *stricto sensu* na qual o mais consolidado ajuda o menos a se erguer.

No entanto, a sistemática de avaliação da capes não é só tida para garantir qualidade mínima necessária aos programas por ela avaliados, porém orienta, apesar de pouco, os incipientes e inexperientes a uma consolidação rápida, como também serve de parâmetros para ranquear os *stricto sensu* na qual o volume de financiamento é determinado por classificação (MACCARI et al., 2008; MACCARI et al., 2009).

Entretanto, afirma-se que a modernização realizada em 1998, compreendido no sentido de prezar mais pela produção intelectual dos programas, é de caráter objetiva de modo que 80 por cento dos itens da avaliação seja quantitativa e só 20 por cento corresponde a avaliação qualitativa (MACCARI et al., 2014). Tal fato, fez emergir inúmeras críticas ao sistema. A primeira delas é feita por Kuenzer e Morães (2005), onde chamaram de violento o modelo por considerar somente aquilo que pode ser mensurado e que esse mecanismo adotado nem sempre consegue expressar outras realidades dos programas.

Conforme argumentado por Patrus et al. (2018), o atual paradigma de avaliação, por ser somativa, respira complexidade e isso o impede de observar diversidades em termos de vocação nos programas, exemplificando área de administração, na qual muitos programas não têm condições para pleitear nota 7 até porque isso não faz parte dos seus planos estratégicos e as métricas de itens e quesitos pontuam somente até nota 5 para os programas que não têm grau de internacionalização.

Outra constatação feita por esses autores ainda sobre diversidade, mas já sobre os docentes, é que os professores, dentro de determinado PPG, possuem habilidades e vocações diferentes, uns voltados mais para pesquisa e publicação internacional, outros para produção de livros, materiais didáticos e atividade de docência, e outros para gestão do próprio PPG ou da universidade onde estão inseridos, no entanto, esses pormenores não são levados em consideração na avaliação Capes.

Nesta linha de raciocínio, questiona-se seguinte, “[...] até que ponto o produto intelectual da pós-graduação no Brasil está contribuindo para a redução das desigualdades sociais, melhoria da qualidade de vida da população e para o desenvolvimento socioeconômico do País?” (DANTAS, 2004, p. 164).

Porém, em 2001, estava em curso a avaliação trienal e nessa ocasião, a Capes convidou alguns observadores internacionais de diversos países, que tivessem algum domínio em língua portuguesa, para acompanharem o processo e posteriormente emitir suas opiniões sobre tal. No entanto, os observadores, entre outras, foram unânimes em reconhecer a consistência do modelo

por aquilo que se propõe, frisaram a inexistência de visitas dos avaliadores para conhecer as infraestruturas dos programas como ponto negativo, sugeriram que se alterasse a periodicidade de 3 para 6 anos porque a que vigorava era muito curta, e realçaram a necessidade de dar destaque a autoavaliação para que se possa enxergar outras situações que não se revelam usando método quantitativo no processo avaliativo (SPAGNOLO e CALHÁU, 2002, HORTALE, 2003).

Nesse contexto, Moreira (2009) relembra que o primeiro incentivo formal à autoavaliação de cada programa surgiu na última mudança feita sobre avaliação Capes, só que o problema reside no seu incumprimento de forma que os programas não levam a sério a sua realização.

Em 2004, realizou-se, por intermédio da Capes, uma consulta ampla aos membros das comissões avaliadoras e aos coordenadores de PPG de instituições privadas, no sentido oportunizar entradas de sugestões para promover melhorias na sistemática da avaliação para o ciclo 2004-2006, na qual foram colocadas 15 questões, sobre diversos aspectos, aos consultados e constava uma que tratava de inclusão da opinião do corpo discente com relação a satisfação do curso e com a qualidade do ensino (SPAGNOLO e SOUZA, 2004). Portanto, a maioria dos indagados reconheceram que aquilo seria um excelente indicador para avaliação interna, e os contrários a isso afirmaram que aquela engenharia daria oportunidade para populismo acadêmico (IDEM, 2004).

Daí que Maccari et al. (2008) elogia tal iniciativa afirmando que pode contribuir muito para a eficiência de um programa no que tange a formação dos alunos e no melhor acompanhamento no processo de orientação, etc.

Portanto, Gatti et al. (2003) corroboram dizendo que avaliação capes deveria também assumir caráter formativa, isto é, ela não deve ser só usada para punir os programas e sim para identificar possíveis problemas existentes neles, e, a partir dos tais, propor direções concretas com vista aos seus aperfeiçoamentos. Nesta ótica, entende-se que pudessem ser discutidas aspectos relacionados à qualidade do curso, a opinião dos docentes sobre PPG, e de modo geral, a qualidade do ensino por meio de abordagem qualitativa com intenção de provocar equilíbrio nos indicadores do paradigma da avaliação Capes (HORTALE, 2003).

Diante do exposto, é importante lembrar que em 1999, a Capes avançou um pouco naquilo que tem a ver com a avaliação diagnóstica instituindo um esquema de acompanhamento aos programas de PG onde recebe os dados relacionado à execução desta tarefa e sem que isso influencie alteração na atribuição dos conceitos (GATTI et al., 2003).

Entretanto, em meio a tantas críticas ao modelo de avaliação da Capes, faz sentido arriscar experimentar processos autônomos, formativos e com ampla participação da comunidade acadêmica na avaliação buscando ocasionar equilíbrio nos critérios e nas metodologias aplicados pela agência em sua forma de aferir qualidade nos programas de PG, (LEITE et al., 2020). A partir disso, a Capes passou a preocupar ainda mais com duas premissas básicas enquanto motor para consolidar a PG no país, tratando-se da regulação e aperfeiçoamento do *stricto sensu*, que devem caminhar juntos na nova conjuntura (CAPES, 2019).

Diante do exposto, Marques (2019), afirma que o modelo vigente de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil vai passar por sua maior reformulação em mais de duas décadas. A Capes anunciou que os mais de 4 mil programas em atividade deixarão de ter uma nota única – que hoje vai de 3 até 7 para os recomendados e reconhecidos – e terão seu desempenho classificado em cinco dimensões: Ensino e Aprendizagem, Produção de Conhecimento, Inserção Internacional e Regional, Inovação e Transferência do Conhecimento e Impacto na Sociedade. Os detalhes do sistema serão propostos nos próximos meses por especialistas da comunidade acadêmica e da área técnica da Capes. A mudança vai valer para o ciclo de avaliação que começa em 2021 e terá resultados divulgados em 2025 (MARQUES, 2019).

Ora, ficou evidente que para lograr tal propósito a Capes precisa considerar a dimensão formativa da avaliação como elemento importante mediante suas atribuições, transmitindo, assim, máxima seriedade possível no assunto. Tanto que em 4 de julho de 2018 a agência, através da portaria nº 148 do mesmo ano, instaurou uma comissão cuja missão foi estabelecer um modelo de autoavaliação para os PPG que pudesse ser componente e útil para avaliação realizada pela Capes (CAPES, 2018).

Nesta perspectiva, a autoavaliação irá servir de instrumento pelo qual os PPG terão possibilidade de detectar seus pontos fortes e potencialidades, assim como discriminar pontos fracos e prever oportunidades e metas de futuro (LEITE et al., 2020). Isso é importante, porque, uma vez reconhecido o gap na formação de professores para o sistema de educação nacional e na qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais, a autoavaliação, com certeza, tem muito a contribuir para a superação dos referidos desafios (CAPES, 2018).

Portanto:

O ponto crucial da sistemática da avaliação aqui proposta é a mudança do foco do processo avaliativo: ao invés da CAPES receber os resultados da autoavaliação realizada pelos programas, a Agência deverá acompanhar como os programas de pós-graduação estão conduzindo suas autoavaliações. Desta maneira, cada programa poderá propor um delineamento de autoavaliação apto a captar aspectos pertinentes a sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e a suas escolhas científicas específicas (CAPES, 2018, p. 9).

Entretanto, a avaliação da autoavaliação, ou seja, meta-avaliação, passa a ser um item na nova ficha de avaliação, constituindo-se um componente do quesito “Programa”, dando peso ao referido quesito na nova agenda da Capes (LEITE et al., 2020). Portanto, o quadro três abaixo traz um punhado de elementos e a operacionalização técnica da autoavaliação.

Quadro 03: Orientação para realização da autoavaliação.

| Etapas ou fases | Descrições |
|----------------------------------|--|
| <i>Políticas e preparação</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Constituição da equipe de coordenação • Sensibilização para participação de todos nos processos • Planejamento (definição dos aspectos “políticos da autoavaliação”) <ul style="list-style-type: none"> • Definição dos princípios da autoavaliação adotados pelo Programa. • Definição dos aspectos a serem avaliados para representar a qualidade do Programa. • Este é um item fundamental já que não há uma definição única do que seja “qualidade” e cada Programa deve determinar sua própria compreensão do referido conceito. • Além disso, cada curso / Programa deve definir com clareza sua missão e seu planejamento estratégico, com suas metas e objetivos de médio e longo prazos. É aqui que fica impressa a identidade do Programa. • É também necessária a vinculação com o planejamento da Instituição e recomendável que seja feito um diálogo com os quesitos e itens da avaliação externa da CAPES. • Definição das abordagens de avaliação. • Há possibilidade de traçar abordagens que focalizam o aluno, o evadido, o egresso, a autoavaliação do professor, a autoavaliação do corpo técnico e seminários periódicos de avaliação, entre outras abordagens. • Definição dos critérios de avaliação e a escala a ser adotada. • O que será considerado ruim, satisfatório, bom? Quantos níveis a escala de avaliação deve ter? • Definição dos usos dos resultados. • Que decisões dependem dos resultados da avaliação? Quem será responsável pela tomada de tais decisões? Como a implementação delas será acompanhada e avaliada? • Definição da periodicidade da coleta dos dados. • Com que frequência deverão ser coletados os dados e como é estabelecida uma série temporal? Vale o registro de que maiores frequências implicam normalmente uso de recursos humanos e custos mais altos. |
| <i>Implementação</i> | A implementação acontece de acordo com o projeto e deve ser monitorada de forma que possam ser propostas e adotadas medidas que assegurem que, mesmo com mudanças, a autoavaliação atinja seus objetivos, contribuindo para a melhoria do Programa. |
| <i>Divulgação dos resultados</i> | Muita atenção deve ser dedicada à divulgação dos resultados, especialmente em relação a dois aspectos: 1) eles devem ser conhecidos a tempo de informar as tomadas de decisão (percebibilidade) e de serem utilizados; e 2) a divulgação deve adotar linguagem clara, objetiva, de forma a ser acessível a todos os seus públicos-alvo. Se necessário, deve ser adotado mais de um meio/formato de divulgação. |
| <i>Uso dos resultados</i> | Os usos dos resultados precisam ser incentivados e monitorados. Se os processos avaliativos tiverem sido participativos, a tendência é de apropriação dos resultados, mas é necessário que os resultados sejam efetivamente úteis. |

| | |
|------------------------------|---|
| <p><i>Meta-avaliação</i></p> | <p>Nesta etapa, é importante que o grupo reserve um momento para avaliar a própria sistemática de avaliação adotada pelo Programa durante um determinado ciclo, ajustando-a, caso necessário. Para avaliar a autoavaliação, é fundamental contar com descritores. Neste documento, agrupamos os descritores em geral e em três etapas, a saber:</p> <p><i>Geral-</i> Um programa que monitora a sua qualidade realiza autoavaliação contemplando etapas que envolvam a definição de políticas e preparação, a implementação de procedimentos e a geração de resultados com foco na formação discente e nos impactos e/ou inserção social.</p> <p><i>Etapa 1 – Políticas e Preparação-</i> Uma etapa de políticas e preparação que está bem desenvolvida possui uma concepção; envolve as pessoas e sensibiliza as mesmas para aspectos políticos, técnicos e culturais da autoavaliação; realiza diagnóstico identificando pontos fortes e pontos fracos do programa a partir da avaliação Capes do quadriênio anterior; formula um pré-plano de auto avaliação.</p> <p><i>Etapa 2 – Implementação-</i> Uma etapa de implementação de procedimentos que está bem desenvolvida possui métodos e instrumentos especificados de acordo com a concepção adotada; critérios e indicadores para monitoramento da qualidade da formação discente; agrega, sistematiza e analisa dados gerando informações qualitativas e quantitativas sobre o programa.</p> <p><i>Etapa 3 – Disseminação e uso dos resultados-</i> Uma etapa de geração de resultados que está bem desenvolvida realiza auto análise crítica a partir das informações qualitativas e quantitativas geradas nas etapas anteriores; discute e problematiza as informações, identificando o rol de mudanças e inovações a serem implementadas subsidiando o planejamento estratégico; elabora relato descritivo contendo síntese de todo o processo de autoavaliação desenvolvido; divulga o relato na página do Programa; posta informações a serem solicitadas no sistema CAPES.</p> |
|------------------------------|---|

Fonte: Capes (2018).

Uma questão importante a se atentar, uma vez tomadas as decisões sobre os aspectos mais “políticos” do delineamento avaliativo a adotar, o programa passará a atentar para as questões mais técnicas, elaborando seu projeto de autoavaliação. Na elaboração de tal projeto, devem constar e descritas, crucialmente, seguintes seções: objetivos; estratégias; método (técnicas, instrumentos, formas de análise, frequência de coleta de dados); cronograma; recursos; equipe de implementação/responsabilidades; forma de disseminação dos resultados e monitoramento do uso dos resultados (CAPES,2018).

Entretanto, em termos gerais, foi apresentado nesse capítulo as principais concepções ligadas ao surgimento da pós-graduação no país, sua evolução no tempo, os critérios que orientam sua avaliação em cada período, críticas recebidas, de igual modo foi visto como se deu a implementação de autoavaliação institucional dos PPG, suas fazes e conseqüentemente as recomendações feitas pela CAPES no sentido de aperfeiçoá-la. No entanto, será abordado no próximo capítulo os modelos de autoavaliação implementados em algumas universidades do país.

2.3 MODELOS DE AUTOAVALIAÇÃO IMPLEMENTADOS NAS UNIVERSIDADES

Nesta parte, aborda-se diferentes modelos da autoavaliação implementadas em algumas entidades do ensino superior enquanto mecanismo para aferição da qualidade dos serviços educacionais e que serviram de referências para realização deste estudo.

Muitas instituições públicas de ensino superior deparam com a insuficiência de alguns instrumentos próprios e legítimos para aplicação de uma autoavaliação profunda, o que, no entanto, ocasionou a adaptação de alguns instrumentos de avaliação aplicados em instituições privadas para avaliar serviços educacionais (DUTRA, OLIVEIRA e OLIVEIRA 2002). Nesse sentido, diversos modelos serviram de arranjos para viabilizar a autoavaliação dos PPGs na UFSM, e foram organizados em dimensões como, Instalações Físicas, Qualidades Acadêmica e Profissional dos Professores, Relacionamento e acessibilidade do(a) orientador(a); Suporte da Secretaria; Avaliação Geral do PPG; Satisfação com o PPG; Sobre a Carreira após o curso (para os egressos).

Tais modelos foram desenhados por diversos pesquisadores e instituições acadêmicas diferentes conforme pretensão investigativa de cada trabalho realizado. Assim sendo, passa-se a discorrer sobre eles a começar pela escala Servqual desenvolvida por Parasuraman, Berry Zeithaml (1988), que tem como finalidade identificar a percepção dos usuários sobre consumo de um produto ou aquisição de um determinado serviço, ou seja, proporciona no usuário uma comparação entre a expectativa do serviço e a percepção do desempenho do serviço (LOURENÇO e KNOP, 2011). Nesta perspectiva, um serviço prestado seria caracterizado como bom se correspondesse com as expectativas do consumidor/usuário, no entanto, a satisfação constante destes leva a noção da qualidade (PARASURAMAN, BERRY ZEITHAML, 1988).

Este paradigma foi utilizado para avaliar a dimensão “Suporte da Secretaria dos Cursos da PG”, porém, o quadro abaixo ilustra os aspectos que condicionam a percepção dos usuários na definição da qualidade segundo referidos autores.

Quadro 04: Elementos que caracterizam a qualidade de um serviço a partir de Parasuraman, Berry, Zeithaml (1988).

| | |
|-----------------------|---|
| Tangibilidade | Refere-se aos aspectos tangíveis do serviço, que podem servir de pistas ou indicadores de sua qualidade, como: aparência física das instalações, equipamentos, pessoal e material de comunicação. |
| Confiabilidade | Diz respeito à capacidade da empresa prestadora de serviço em executá-lo conforme contratado, de modo confiável e preciso. |
| Presteza | Disposição de ajudar os clientes e fornecer o serviço com prontidão. Relaciona-se também à rapidez de respostas na correção de erros. |
| Segurança | Refere-se à capacidade dos funcionários da prestadora de serviço em inspirar credibilidade e confiança nos clientes, além de conhecimento e cortesia. |
| Empatia | Refere-se ao grau em que a prestadora do serviço é capaz de adequar-se para atender às especificidades de cada cliente, ou seja, atenção individualizada e cuidadosa que as empresas proporcionam aos clientes. |

Fonte: Lourenço e Knop, 2011.

No que se refere à dimensão “Relacionamento e Acessibilidade do Orientador”, dois trabalhos serviram de referência, primeiro foi arquitetado pelas pesquisadoras Andressa Henning Silva e Kelmara Mendes Vieira, em um estudo publicado em 2015 na revista científica *Pretexto*, no qual procuraram identificar a percepção dos estudantes de pós-graduação quanto ao relacionamento orientador-orientando, realizada numa universidade federal localizada na região sul do Brasil. Nesse trabalho, tomou-se como pressuposto básico, verificar em que medida o comportamento e acessibilidade do professor pode influenciar o desenvolvimento da síndrome de burnout em estudantes da PG.

Entende-se por tal síndrome “[...] uma reação psicológica, advinda de tensão emocional, que ocasiona redução da motivação e mobilidade de interesses e habilidades para com o trabalho” (SILVA e VIEIRA, 2015, p. 53). Segundo Carlotto e Câmara (2008), estudos relacionados a síndrome de burnout, geralmente versam sobre problemas emocionais e a forma como lidar com elas. No âmbito da educação e da PG especificamente, tais problemas surgem pelas pressões e pelos prazos que marcam a dinâmica do ambiente acadêmico advindas da instituição, dos professores e orientadores (SILVA e VIEIRA, 2015).

Segundo trabalho foi relato de experiência do processo autoavaliativo desenvolvido em 2014 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) no âmbito da PG, cujo foco era crescimento e excelência acadêmica e científica por meio de processos estratégicos nomeadamente Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nessa iniciativa, através do processo da gestão institucional e das exigências internas, oportunizou-se, entre os

stakeholders, o compartilhamento de saberes mais ricos e profícuas no sentido de ocasionar fontes de conhecimento que vão ao encontro do aperfeiçoamento institucional inclusive dos aspectos que envolvem a internacionalização dos PPGs.

Ora, nesta obra, por se tratar da educação, questões que abrangem a pedagogia, a didática, a organização do PPG, as disciplinas, a pesquisa e a orientação ganharam destaque, e os alvos foram estudantes e professores, inclusive a satisfação desses segmentos acadêmicos foi também objeto de apuração para estimular sua melhoria contínua.

O trabalho autoavaliativo da PUCRS junto com de Ana Karin Nunes e Carmen Lúcia de Lima Helfer cujo título é “Diagnóstico do Desempenho na Docência da Graduação da Universidade em Santa Cruz do Sul (UNISC)”, divulgado em 2009 na revista da Avaliação da Avaliação da Educação Superior (Campinas). Ambas pesquisas inspiraram a avaliação da dimensão Qualidades Acadêmicas e Profissional dos Professores desta investigação.

Todavia, no estudo de Nunes e Helfer (2009), teve-se como preocupação central aperfeiçoamento da autoavaliação na UNISC, localizada no Rio Grande do Sul, a partir da identificação do conceito do bom professor para comunidade discente e docente, onde se procurou esclarecer como este conceito estava sendo vivenciado nas práticas dos cursos de graduação, e subsidiar a revisão dos instrumentos de avaliação do desempenho docente daquela universidade.

Portanto, a autoavaliação foi enquadrada na perspectiva formativa enquanto componente da sistemática avaliativa do SINAES, na qual se discutiu tal conceito fundamentando em estudos de dois teóricos. 1) As quatro dimensões da prática docente estabelecido por Grillo (2001), sendo elas, dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão conhecimento profissional e dimensão contextual; 2) estudo de Cunha (1999) sobre o bom professor e sua prática, no processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, as dimensões “Avaliação Geral do Curso” e “Sobre a Carreira Após o Curso”, obedeceram as orientações da Capes estabelecidas na ficha da avaliação publicada no ano 2020 para área de conhecimento 27, que atinge Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. As questões que permeiam esta dimensão envolvem as descrições dos impactos do PPG e das políticas do PPG.

Na primeira, preocupa-se em descrever:

- As contribuições do PPG para o ensino ou pesquisa pedagógica, nos vários níveis de formação;
- As contribuições do PPG para o desenvolvimento local, regional ou nacional;
- As contribuições do PPG que caracterizem integração e cooperação com outros PPGs e organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de formação do programa.

E no segundo, descrever:

- A política de acompanhamento de egressos do PPG;
- A política de incentivo ao impacto da produção intelectual do PPG;
- A política de internacionalização do PPG.

Já no que se trata da dimensão “Satisfação com o PPG”, baseou-se na dissertação de Gustavo Fernandes Soares com relação ao Sistema de Autoavaliação Aplicado a Programas de Mestrado em Rede, produzida na Universidade Federal de Goiás em 2018, especificamente na Faculdade de Ciências e Tecnologia. Nessa investigação científica, o autor tomou como obsessão a elaboração de um sistema autoavaliativo para programas de mestrado em rede a partir das experiências avaliativas de Portugal e Brasil. Com esse trabalho, Soares pretendia contribuir para consolidar institucionalmente aspectos como o planejamento pedagógico; o planejamento administrativo; a infraestrutura; a sustentabilidade e a produção técnica e científica dos programas de mestrado em rede no país.

Por último, utilizou-se o modelo de autoavaliação da infraestrutura da educação superior desenvolvido pelo Instituto Politécnico de Beja, nomeadamente em curso de mestrado em engenharia alimentar e mestrado em educação especial, para avaliar a adequação das instalações, dos equipamentos disponíveis, dos laboratórios e cobertura da internet, dos PPGs na UFSM.

Em suma, os trabalhos apresentados, conforme dito no início desta seção, constituíram fontes de inspirações para o desenvolvimento de questionários aplicados junto aos estudantes e egressos da UFSM em função de realizar uma autoavaliação dos PPGs de maneira mais profunda e ampla. Nesse sentido, esses trabalhos por serem divergentes em termos de abordagens e perspectivas avaliativas possibilitam a realização de uma autoavaliação dos PPGs da UFSM de maneira mais plural e detalhada.

3. MÉTODO

Nesta parte é descrita a estratégia da pesquisa, a população e, além disso, apresenta-se as formas de coleta dos dados e as técnicas que foram utilizadas para a analisá-los, as limitações do método proposto e os aspectos éticos que envolvem a pesquisa.

Este trabalho apresenta-se quanto ao tipo como descritivo, pois segundo Gil (2002) estudos com esta classificação visam realizar levantamento de opiniões sobre determinado fenômeno, no qual é possível proporcionar uma nova visão a respeito mesmo. Assim sendo, “Estudos descritivos têm como foco a observação, o registro, a análise e correlação de fatos ou fenômenos sem que estes sejam manipulados” (CABRAL, 2021). Portanto, a utilização da pesquisa do tipo descritivo serviu justamente para oportunizar a descrição do estado atual e das características dos PPGs na UFSM através da autoavaliação institucional.

3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Este estudo apresenta uma abordagem quantitativa e caracteriza-se quanto a estratégia como um survey pois a resposta ao problema levantado depende das informações obtidas junto aos indivíduos investigados (MINEIRO, 2020). Ou seja, trata-se de um procedimento metodológico propício para obter informações, dados e características dos PPGs da UFSM a partir dos 713 estudantes e 1263 egressos da PG enquanto representantes dos usuários e ex-usuários dos programas. Para Hair et al., (2009) este procedimento é sugerido quando a coleta de dados envolve uma grande amostra de indivíduos.

3.2 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO E DA AMOSTRA

Como descrito anteriormente, os estudantes e egressos da PG *stricto sensu* na UFSM constituem a população desse estudo. Conforme informações constantes na CAPES, a UFSM possui 60 programas de pós-graduação. E, de acordo com os números disponibilizados no site da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) especificamente na página UFSM NÚMEROS, considerando os dados dos anos (2017, 2018, 2019 e 2020), foram diplomados 4668 discentes em diferentes programas de PG da UFSM, e, em 2021, ano em foi coletado os dados desta pesquisa, a instituição contava com 4709 de pós-graduandos regularmente matriculados.

Levando em consideração a grandiosidade da população escopo da investigação, procura-se através do processo da amostragem ocasionar a seleção de um número adequado de estudantes e egressos que pudessem permitir fazer generalização de maneira apropriada, diminuindo o número de participantes (MATTAR, 2005). Dado um nível de confiança de 95%

e um erro amostral de 2%, obtém-se então 1976 como o número de egressos e estudantes constituindo amostra deste estudo, conforme a equação de Martins (2011).

$$n = \frac{(z_g^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot N)}{e^2(N - 1) + z_g^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q}}$$

Onde:

n= tamanho da amostra;

z g= abscissa da distribuição normal padrão, fixado um nível de confiança g;

p= estimativa da proporção p;

q= 1 – p;

N= tamanho da população;

e= erro amostral (máxima diferença permitida entre p e q).

Tabela 01: População e amostra obtida.

| Grupos | População | Amostra |
|-----------|-----------|---------|
| Discentes | 4709 | 713 |
| Egressos | 4668 | 1263 |
| Total | 9377 | 1976 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 FORMAS DE COLETA DOS DADOS

Para a coleta dos dados junto à população alvo desta investigação (estudantes e egressos), foi aplicado para ambos um questionário estruturado em duas partes: a primeira com 80 questões (relativas à autoavaliação do curso/programa de pós-graduação); e a segunda com 10 (questões para estudantes) e 11 (questões para egressos), relativas ao perfil do entrevistado e perfil do mesmo em relação ao curso. Ao acessar a base de questionários, o inquirido teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a concordância em participar da pesquisa, o participante teve que responder um conjunto de questionários com questões de múltipla escolha e escalas do tipo Likert.

Primeiramente, os inquiridos tiveram que indicar sua impressão quanto as Instalações da Instituição de Ensino, (Q1 – Q11). Questões são elaboradas em escalas do tipo likert de cinco

pontos (1 – Nada adequado a 5 – Totalmente adequado), as quais visarão mensurar a impressão dos respondentes quanto infraestrutura, equipamentos, laboratórios e acesso à internet.

Na sequência, no segundo grupo denominado Qualidade Acadêmica e Profissional dos Professores, que por sua vez é composto por 21 questões (Q12 a Q32). As questões são elaboradas em escalas do tipo likert de cinco pontos (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente), as quais visam identificar a avaliação dos respondentes acerca da qualidade dos docentes quanto a disponibilidade, presteza, conhecimentos e produtividade; assim como qualidade do ensino em sala de aula, bibliografia utilizada, e atividades em aula.

Um terceiro grupo de questões, trata sobre o Relacionamento e Acessibilidade do(a) orientador(a) composto por 18 questões (Q33 a Q50). Questões são elaboradas em escalas do tipo likert de cinco pontos (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente), as quais visam avaliar a percepção dos respondentes acerca do relacionamento com o orientador no período de curso.

Um quarto grupo de questões, trata a respeito do Suporte da Secretaria do curso, composto por 7 questões (Q51 a Q57). Questões foram elaboradas em escalas do tipo likert de cinco pontos (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente), as quais visam avaliar a percepção dos respondentes quanto a disponibilidade, exatidão, credibilidade dos secretários do curso.

No quinto grande grupo de questões, concentraram os questionamentos quanto a “Avaliação Geral do PPG”, composto por 14 questões (Q58 a Q71), são elaboradas em escalas do tipo likert de cinco pontos (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente), as quais procuram identificar uma avaliação em relação à política do PPG, pelos respondentes. Questões sobre os requisitos de seleção de alunos, qualidade de ensino, auto avaliação da produção acadêmica dos discentes e docentes, o impacto do PPG regional e nacionalmente, ainda como o programa é gerenciado.

Na sequência, no sexto grupo são reunidas questões sobre a “Satisfação com o PPG”, contendo 9 questões (Q72 a Q80). São elaboradas em que o entrevistado atribui notas de 0 (nada satisfeito) à 10 (totalmente satisfeito), as quais visam identificar dos entrevistados notas gerais com relação a Estrutura curricular, competência do corpo docente, impacto do programa regionalmente e nacionalmente, incentivo à produção, assim como satisfação geral com o orientador(a) e com o PPG.

O sétimo grupo de questões, aplicado só para os egressos, trata “sobre a Carreira após a realização do curso (mestrado ou doutorado)”, composto por 15 questões (Q81 a Q95). Questões são elaboradas em escalas do tipo likert de cinco pontos (1 – Discordo totalmente a 5 – Concordo totalmente), as quais procuram identificar algumas oportunidades que surgiram após o curso. Questões relacionadas a aumento salarial, oportunidade de crescimento na carreira, até mesmo conseguir emprego ou morar fora do país. Para as perguntas em que o egresso não saiba responder ou não se aplique à sua realidade ou ao Programa, a alternativa criada foi “Não se aplica”.

A segunda parte do questionário está relacionado ao Perfil dos Respondentes. Reunindo questões que buscam traçar um perfil dos envolvidos no Programa por meio do levantamento de algumas informações ilustradas no quadro 05.

Quadro 05: Questões de perfil do entrevistado.

| Perfil do estudante | Perfil do egresso |
|--|--|
| Sexo: Qual a sua idade? Com relação a raça, como você se considera: Estado Civil. Qual PPG você estuda? Qual o curso: É bolsista: Ano que iniciou o curso? Possui dedicação exclusiva ao curso? Estado de origem? | Sexo: Qual a sua idade? Com relação a raça, como você se considera: Estado Civil. Qual PPG você estudou? Qual foi curso: Foi bolsista: Ano que terminou o curso? Estado onde trabalha? Organização onde trabalha atualmente: Organização onde trabalhava antes do curso: |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 06: Descrição do instrumento de coleta de dados.

| VARIÁVEL | QUESTÕES | FONTE (Elaborado pelos autores com base nos seguintes estudos) |
|---|--|---|
| Instalações da IES | Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10 e Q11 | Politécnico do Porto (2013). |
| Qualidades Acadêmica e Profissional dos Professores | Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, e Q18 | Nunes et al. (2009). |
| | Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, e Q32 | Vitória et al. (2014). |
| Relacionamento e acessibilidade do(a) orientador(a) | Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, e Q50 | Silva e Vieira (2015). Vitória et al. (2014). |

| | | |
|---|---|--------------------------------------|
| Suporte da Secretaria | Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56, e Q57 | Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) |
| Avaliação Geral do PPG | Q58, Q59, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68, Q69, Q70, e Q71 | CAPES (2021). |
| Satisfação com o PPG | Q72, Q73, Q74, Q75, Q76, Q77, Q78, Q79, e Q80 | Soares (2018). |
| Sobre a Carreira após o curso | Q81, Q82, Q83, Q84, Q85, Q86, Q87, Q88, Q89, Q90, Q91, Q92, Q93, Q94, e Q95 | CAPES (2021). |
| Perfil do respondente | Q96, Q97, Q98, e Q99 | Elaborado pelo Autor |
| Perfil do respondente em relação do Curso | Q100, Q101, Q102, Q103, Q104, Q105, Q106, e Q107 | Elaborado pelo Autor |

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante ressaltar que foi utilizado tanto para coleta dos dados dos egressos assim como dos estudantes o mesmo instrumento com a exceção da dimensão sobre a carreira após a realização do curso que foi aplicado somente para o primeiro grupo, no entanto, a diferença reside na colocação do tempo verbal, que na primeira ocasião o verbo aparece no passado do indicativo e já na segunda o mesmo se muda para presente do modo semelhante.

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Com o propósito de atender o objetivo desta dissertação, os dados processados foram analisados em duas etapas utilizando software Statistical Package for the Social Sciences-SPSS® versão 23, tratando-se da estatística descritiva e estatística multivariada. Tais análises foram feitas por meio de quatro técnicas sendo elas, a estatística descritiva, análise fatorial exploratória, teste t, análise de variância-ANOVA e regressão linear múltipla.

Na primeira etapa utilizou-se a estatística descritiva para sintetizar e descrever conjunto de dados da mesma natureza para que se possa ter uma visão global dos mesmos (GUEDES,2005). Sendo assim, procurou-se descrever as condições sociodemográficas dos investigados a fim de conhecer suas principais características. A mensuração de frequência serviu de parâmetro para delinear o panorama dos discentes e egressos da PG na UFSM.

Já no que se refere a segunda etapa, aplicou-se a estatística multivariada, começando pela análise fatorial. Esta análise, conforme Hair et al (2009), faz parte das técnicas estatísticas que analisam concomitantemente múltiplas medidas sobre o objeto de pesquisa. A análise fatorial exploratória foi utilizada como principal técnica para apontar os fatores que possam explicar a percepção dos pesquisados com relação a autoavaliação institucional. A análise

fatorial aborda a problemática de como analisar a estrutura de inter-relações ou covariâncias existentes entre as variáveis, definindo uma série de dimensões subjacentes comuns, os chamados fatores (HAIR et al., 2009).

Utilizou-se, matriz de correlação de Pearson, com o método dos componentes principais para a extração dos fatores. Desta forma, para reduzir as informações contidas nas variáveis originais em um número menor de fatores foram utilizados os critérios dos autovalores maiores que 1,0 e porcentagem da variância explicada, e como técnica de rotação utilizou-se a rotação varimax normalizada.

Verificou-se inicialmente se a análise fatorial é apropriada aos dados da pesquisa. Sendo assim, aplicou-se dois testes: o teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Esses testes são utilizados para indicar o grau de suscetibilidade ou ajuste dos dados à análise fatorial, ou seja, a mensuração do nível de confiança quando do tratamento dos dados por este método multivariado (HAIR et al. 2009). Kaiser (1974) recomenda KMO mínimo de 0,5. O teste de esfericidade de Barlett foi aplicado para avaliar se a correlação existente entre cada par de variáveis pode ser aplicada pelas demais variáveis incluídas na pesquisa, ou seja, se a correlação entre as variáveis é significativa. A consistência interna foi avaliada a partir do cálculo do Alpha de Cronbach. Sendo a análise de caráter exploratório, valores iguais ou superiores a 0,6 são considerados aceitáveis (HAIR et al., 2014).

Para a manutenção de uma variável em cada um dos fatores, utilizou-se o critério de comunalidade. Segundo Field (2009), a comunalidade é uma medida da proporção da variância explicada pelos fatores extraídos. Portanto, ressalta-se que nesta ordem de comunalidade, os valores menores ou iguais a 0,5 pressupõem que a análise fatorial é insatisfatória para a explicação da correlação de cada par de variáveis consideradas no trabalho. Assim sendo, as variáveis cujas comunalidades extraídas iguais ou menores que 0,5 foram excluídas da análise (LATIF,1994).

Com esse procedimento, foi possível conhecer os fatores que explicam as características dos PPGs na UFSM. A partir dessa identificação, calculou-se as estatísticas descritivas dos construtos. Em seguida, partiu-se para verificar se há diferença significativa de percepção entre os segmentos investigados, entre os cursos e conseqüentemente entre os gêneros, aplicando o teste de diferença de média (Teste t).

Após a análise da homogeneidade da variância foi aplicado o teste F para comparar a média dos colégios, e se há diferenças significativas. Entretanto, ressalta-se que esse teste é

executado quando a suposição de homogeneidade das variâncias é atendida no caso do teste de Levene ser significativo, ou seja, não rejeitar a hipótese alternativa, algumas providências devem ser tomadas, como o emprego do teste F de Welch, pois esse é robusto para testar a igualdade de médias (FIELD, 2009; PESTANA & GAGEIRO, 2003). Se o teste F apresentar significância, parte-se para o teste Post-Hoc HSD de Tukey, o qual evidencia as diferenças de média entre os grupos que demonstrar significativas (HAIR et al., 2009). Salienta-se, entretanto, caso haja violação da homoscedasticidade, será utilizado o teste Post-Hoc de Games-Howell, o qual é específico para esta situação e demonstra melhor desempenho (FIELD, 2009). Porém, é importante frisar que as duas técnicas comparações de médias entre dois grupos ou mais (teste t e anova), foram utilizadas, antes da comparação de médias dos fatores, para equiparar as variáveis.

No que se refere a análise de regressão, procurou-se verificar a normalidade e homoscedasticidade dos resíduos utilizando respectivamente o teste Kolmogorov-Smirnov (KS) e Pesarán-Pesarán. Para análise da multicolineariedade entre as variáveis independentes foi aplicado o fator de inflação da variância (FIV), que indica se um previsor tem um forte relacionamento linear com o(s) outro(s) previsor(es) (FIELD, 2009).

Portanto, duas variáveis dependentes foram mensuradas. 1) A medida de Satisfação Geral com o PPG (Q.80), 2) a medida de Satisfação Com o/a Orientador/a (Q79). Primeira foi calculada a partir dos fatores identificados, e a segunda foi calculada através das variáveis do fator 1 (Colaboração do Orientador). Por último, aplicou-se a estatística descritiva para descrever a situação dos pós-graduados após ter sido feito o seus respectivos, procurando acompanhá-los e identificar o impacto da PG nas suas carreiras.

Quadro 07: Síntese das técnicas de análise de dados e seus propósitos.

| Etapas da análise dos dados | Técnicas de análises aplicadas | Propósito |
|------------------------------------|---|---|
| Estatística Descritiva | <ul style="list-style-type: none"> • Frequência | Descrever as características sociodemográficas dos pesquisados. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Média • Mediana • Desvio padrão | Compreender a percepção dos investigados em relação aos construtos pesquisados. |
| Inferência | <ul style="list-style-type: none"> • Teste t student • Análise de Variância (Anova) | Mensurar a diferença de médias entre os envolvidos. |
| Estatística Multivariada | Análise Fatorial Exploratória | Reconhecer as variáveis mais relevantes em um conjunto de |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaise-Meyer-Olkin (KMO); • Método dos componentes principais; • Método dos autovalores superiores a um; • Alpha de Cronbach; • Método de rotação varimax normalizado. | dados. Ou seja, identificar os construtos que possam analisar melhor a percepção dos estudantes e egressos. |
| | <p>Análise de Regressão Múltipla</p> <ul style="list-style-type: none"> • R^2 ou o coeficiente de determinação múltiplo; • Teste de Kolmorov-Smirnov (KS) (normalidade); • Teste Durbin Watson (DW) (autocorrelação); • Teste fator de inflação de variância (FIV) (multicolinearidade); • Teste Pesrán-Pesarán (homocedasticidade). | Entender como os fatores identificados influenciam na variável dependente do programa de pós-graduação, ou seja, a sua satisfação. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.5 LIMITAÇÕES DO MÉTODO

Propõe-se dar viabilidade a este trabalho utilizando survey enquanto método, que, por sua vez, possibilita descrições de fenômenos estudado através da utilização de técnicas estatísticas (MINEIRO, 2020). Nesse sentido, as duas análises de regressão linear múltipla executadas nesta investigação não atenderam um dos pressupostos de modelo, ou seja, o teste de Kolmogorov Smirnov revelou anormalidade na distribuição dos dados.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Antes do processo de coleta de dados junto aos investigados, este projeto de pesquisa foi registrado, através do Portal de projetos, no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), da Universidade Federal do Santa Maria (UFSM). Após o registro na instituição, o projeto foi submetido ao Sistema Nacional de Informações sobre

Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), o qual tem por objetivo garantir a proteção dos direitos dos sujeitos da pesquisa. Esse procedimento foi realizado no SISNEP, por meio da Plataforma Brasil, base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos.

O instrumento da pesquisa foi aplicado online, utilizando os serviços prestados pelo Centro de Processamento de Dados-CPD da UFSM para essa finalidade. foram enviados convites para a participação na pesquisa, com o link para o instrumento a partir dos e-mails constantes no cadastro de cada programa. Para tal, no início do próprio questionário, foi apresentado a cada um dos respondentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que garante a confidencialidade das informações cedidas pelo participante da pesquisa conforme determinação do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte, apresenta-se, primeiramente, a descrição do caso estudado e, em seguida, serão analisados os principais resultados provenientes das respostas obtidas mediante aplicação dos questionários junto aos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM, nos quais serão expostas inicialmente análises descritivas e posteriormente será utilizada estatística multivariada, tratando-se do teste t student, anova, análise fatorial exploratória e regressão linear múltipla.

4.1 DESCRIÇÃO DO CASO

Arquitetada por Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho e instituída em 14 de dezembro de 1960 pela lei nº 3.834-C, a Universidade Federal de Santa Maria é a primeira instituição pública do ensino superior erguida fora das capitais brasileiras, marcando, senão, o início ao processo de interiorização da formação acadêmica no país (UFSM, 2023). A UFSM tem como compromisso, garantir a instrução de qualidade aos seus formandos de todos os níveis, aos seus professores e técnicos um ambiente de trabalho condizente a sua ambição acadêmica, institucional e social.

E por tal obrigação acima mencionada, a UFSM vem se esforçando muito de modo a contribuir cada vez mais para o desenvolvimento pleno do Brasil, da cidade de Santa Maria na qual a universidade simboliza principal identidade intelectual e patrimônio cultural do município e da região onde se encontra. Sua federalização se deu em 20 de agosto de 1965 através do parecer n. 465/71/CFE.

Considerando a atualização dos dados referentes ao segundo semestre de 2022 feito pela Coordenadoria de Planejamento Informacional, órgão ligado à Pro-reitoria de Planejamento em conjunto com Centro de Processamento de Dados da universidade e divulgado por ufsm números, a instituição conta com 25.165 estudantes, entre os quais estão alunos da graduação, da pós-graduação e os da educação a distância (EaD).

A instituição porta 273 cursos, 1.994 docentes e 2.509 técnicos administrativos em educação distribuídos em Campus Sede e em outras três extensões possuída, sendo elas, campus de Frederico Westphalen, Campus de Palmeira das Missões e Campus de Cachoeira do Sul (UFSM, 2023).

Ora, de acordo com preceito estatutário da UFSM, o art. 5º determina seus objetivos institucionais:

- a) promover a educação integral;
- b) desenvolver o ensino para a formação e o aperfeiçoamento de profissionais, técnicos e pesquisadores de alto nível;
- c) estimular a pesquisa pura ou aplicada;
- d) incentivar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- e) desenvolver a educação profissional nos diversos níveis: básico, técnico e tecnológico;
- f) fomentar a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na Instituição;
- g) divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; e
- h) transmitir o saber por meio do ensino, de publicações e/ou de outras formas de comunicação

Ainda conforme estatuto atual, a instituição tem na sua estrutura superior ou administração superior, o Conselho Universitário, Conselho de Ensino e Pesquisa, Conselho de Curadores e a Reitoria; na sua estrutura intermediária, criou-se doze Unidades Universitárias, sendo elas, Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Tecnologia, Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins-RS, UFSM Cachoeira do Sul, UFSM Palmeira das Missões e UFSM Frederico Westphalen. (UFSM, 2016).

A UFSM também mantém em atividades três unidades de educação básica técnica e tecnológica, tratando-se do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

O quadro abaixo ilustra os órgãos da administração superior da UFSM e suas respectivas atribuições.

Quadro 08: Estrutura administrativa da UFSM e suas atribuições.

| ESTRUTURA SUPERIOR DA UFSM | ATRIBUIÇÕES |
|---|---|
| Conselho Universitário (CONSU) | É o colegiado máximo de deliberação coletiva para assuntos administrativos e de definição da política geral da UFSM, tendo a Auditoria Interna como um órgão de assessoria. Responsável pela aprovação de regimentos e do próprio estatuto da Universidade, pela aprovação da proposta orçamentária, pela homologação da prestação de contas da Reitoria. |
| Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) | É o órgão superior deliberativo e consultivo da UFSM, para todos os assuntos de ensino, pesquisa e extensão. Dentre as atribuições do CEPE estão atividades como: a superintendência e coordenação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a aprovação do calendário acadêmico, de currículos, programas e normas sobre o processo de seleção para ingresso no ensino superior, sobre a criação, modificação e extinção de cursos e vagas. |
| Conselho de Curadores (CURADORES) | É o órgão de controle e fiscalização econômico-financeira da UFSM. Cabe ao CURADORES fiscalizar a execução orçamentária, apreciar a prestação de contas anual e encaminhá-la ao CONSU, fiscalizar despesas com acordos ou convênios de pesquisa e fixar tabelas de taxas e emolumentos devidos à Universidade, propondo sua homologação ao CONSU. |
| Órgãos de execução | |
| A Reitoria, exercida pelo Reitor, é o órgão que executa, coordena e superintende todas as atividades universitárias. O Reitor é auxiliado pelo Vice-Reitor e assessorado pelo Gabinete do Reitor, além de contar com órgãos de nível superior para suprir os encargos com atividades específicas, os quais estão organizados na forma de Pró-Reitorias, Órgãos Executivos e Órgãos Suplementares Centrais. De uma forma geral, as Pró-Reitorias são os órgãos que, sob coordenação do Reitor, executam as políticas definidas pelos conselhos superiores. | |

Fonte: UFSM, 2016.

O gabinete do reitor conta com suporte da vice-reitoria e possui 9 unidades administrativas denominadas de pró-reitorias constituindo órgãos de direção e acessória, e são elas: Pró-Reitoria de Administração (PRA), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRE), Pró-Reitoria de Extensão (PRAE), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Pro-Reitoria de Inovação e Empreendedorismo (PROINOVA) e Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PRPGP).

Também conta com vários órgãos suplementares centrais, Biblioteca Central, Centro de Processamento de Dados (CPD), Coordenadoria de Comunicação Social, Departamento de Arquivo Geral (DAG), Departamento de Material e Patrimônio (DEMAPA), Editora UFSM, Espaço Multidisciplinar de Pesquisa e Extensão da UFSM em Silveira Martins, Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), Hospital Veterinário Universitário (HVU), Orquestra

Sinfônica de Santa Maria, Planetário, Rádios Universidade e UNIFM, Restaurante Universitário (RU), Secretaria de Apoio Internacional (SAI) e TV Campus.

Observe-se, os órgãos suplementares são estruturas de suporte acadêmico e/ou técnico-administrativo, dedicados a reunir e organizar series de ações próprias visando acolher demandas e interesses específicos na esfera institucional.

Entretanto, a nível de pós-graduação, a UFSM oferta cursos em diversas áreas do conhecimento, nas modalidades *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e tem como missão institucional contribuir para aprimoramento da pesquisa, tanto básica assim como aplicada, consolidação da ciência, para desenvolvimento pessoal dos seus envolvidos e para o progresso econômico e social das localidades afetadas por ela. No entanto, a Pro-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PRPGP) em parceria com Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) são responsáveis por este grau de formação.

Segundo a Secretaria de Apoio Internacional (SAI) a pós-graduação na UFSM possui presença de estudantes dos países como Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Colômbia, Peru, Honduras, Nigéria, Bolívia, Venezuela, etc, provenientes de diversas modalidades de convênio e cooperação a nível do ensino superior entre o Brasil e esses países. Isto significa que a universidade demonstra interesse e empenho no processo de internacionalização possibilitando que haja desenvolvimento conjunto entre nações envolvidas através de troca de conhecimento.

Destarte, é oportuno destacar a presença e a importância do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM) na cidade e para a região toda, que já se conta com mais de 50 anos de prestação de serviço de excelência aos seus usuários, visando sempre propiciar uma assistência hospitalar digna e saúde de qualidade, além de espaço que oferece para desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão (HUSM, 2021).

Conhecido como referência em tratamentos de epidemias complexas e em qualidade e capacidade para realização de diagnósticos hermetico, a HUSM tem, entre outros, equipamentos para ressonância magnética, angiógrafo para realização de exame de sangue, possui serviço hospitalar de hemodinâmica que aumentou em 50% após a aquisição do material, equipamento sofisticado para tomografia de 12 canais-Tomógrafo Multislice (HUSM, 2021).

É maior hospital público da região Centro-Oeste do Rio Grande do Sul, colocando todos os seus serviços a disposição do Sistema Único de Saúde (SUS) nos quais atende 45 municípios (IDEM, 2021).

Entretanto, no que se refere a avaliação interna dos programas de pós-graduação, a política adotada pelos PPGs da UFSM fundamentada em regimentos próprios de cada programa, visam recolher informações envolvendo discentes, docentes e técnicos administrativo a respeito dos seus funcionamentos e desempenhos. Inicialmente, nomeia-se uma comissão própria responsável por dirigir o trabalho da autoavaliação, composta por membros de corpo docente permanente indicados pelo colegiado, considerando representantes de cada linha de pesquisa possuída por programa e um membro de corpo discente.

É de critério de cada programa escolher o momento propício para realizar sua autoavaliação, pode ser no início do semestre ou no final, pois é um processo crucial para a gestão e aprimoramento de suas atividades.

Os procedimentos da autoavaliação são:

- a) aplicação de questionário aos discentes;
- b) aplicação de questionário aos docentes integrantes do Programa;
- c) aplicação de questionário aos concluintes do Programa;
- d) análise do Currículo Lattes dos discentes e docentes que integram o Programa;

As dimensões de autoavaliação são, as infraestruturas disponíveis para realizações das atividades, ensino e aprendizagem, produção intelectual do corpo docente e discente, planejamento estratégico, entre outros. Vale lembrar que a estruturação e a metodologia da avaliação interna são de responsabilidade de cada programa.

De agora em diante, começa-se a analisar os dados quantitativos obtidos nesta pesquisa através do software aplicativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 23.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DOS ESTUDANTES E EGRESSOS

Tabela 02: Perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados da pós-graduação na UFSM.

| (continua) | | | |
|--------------|----------------------|------------|----------------|
| Variáveis | Alternativa | Frequência | Percentual (%) |
| <i>Sexo:</i> | Masculino | 306 | 42,9 |
| | Feminino | 400 | 56,1 |
| | Prefiro não declarar | 7 | 1 |
| <i>Idade</i> | De 21 a 26 | 215 | 30,2 |
| | De 27 a 30 | 174 | 24,4 |
| | De 31 a 36 | 154 | 21,6 |

| | | | |
|--|---|---------------|--------------|
| | De 37 a 68 | 170 | 23,8 |
| Raça | Branca | 627 | 88,1 |
| | Amarela | 3 | 0,4 |
| | Parda | 48 | 6,7 |
| | Preta | 16 | 2,2 |
| | Indígena | 0 | 0 |
| | Prefiro não declarar | 18 | 2,5 |
| Estado Civil | Solteiro | 456 | 64 |
| | Casado(a) ou relação estável | 236 | 33,1 |
| | Separado(a) | 11 | 1,5 |
| | Viúvo(a) | 1 | 0,1 |
| | Outro | 9 | 1,3 |
| Qual PPG você estuda? | Colégio de Ciências da Vida | 170 | 23,8 |
| | Colégio de Humanidades | 314 | 44 |
| | Colégio de Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar | 229 | 32,1 |
| Qual o curso? | Mestrado | 435 | 60,9 |
| | Doutorado | 278 | 39 |
| É bolsista | Sim | 303 | 42,5 |
| | Não | 410 | 57,5 |
| Ano que iniciou o curso? | Mínimo | Máximo | Média |
| | 2015 | 2020 | 2019 |
| Possui dedicação exclusiva ao curso | Sim | 391 | 54,8 |
| | Não | 322 | 45,2 |
| Estado de origem | Rio Grande do Sul | 625 | 87,7 |
| | Santa Catarina | 25 | 3,5 |
| | Paraná | 11 | 1,5 |

(conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tamanho da amostra dos estudantes entrevistados nesta pesquisa corresponde a 713 casos e, deste total, 56,1% representam o sexo feminino, 42,9% pertencem aos homens e 1% decidiram não se declarar quanto a questão colocada, o que demonstra predominância das mulheres na pós-graduação da UFSM.

Com relação a variável idade, ela foi dividida em quatro categorias de forma a permitir sua melhor interpretação, sendo assim, verificou-se que a faixa etária entre 21 a 26 detém 30,2% do total, o que a levou a ter maior número de representatividade, e o grupo de 31 a 36 anos de idade apresenta menor participação.

No quesito raça, a branca com 88,1% tem, disparadamente, a maior presença, 6,7% corresponde a parda, 2,2% afirmam ser pretas, 0,4% pertence a raça amarela, 2,5% optaram por

não responder e não teve respondente indígena. 64% dos estudantes são solteiros, 33,1% estão casados/as ou numa relação afetiva estável e 1,3% disseram que possuem outro tipo de status quanto ao estado civil. Conforme os dados estatísticos de 2021 do Departamento de Economia e Estatística (DEE), vinculado à Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG), o número da população preta e parda no Estado do Rio Grande do Sul é de 2,3 milhões de habitantes, correspondente a 21% da população gaúcha

No total de 60 cursos da pós-graduação stricto sensu que a universidade possui, 59 deles estiveram representados pelos seus respectivos estudantes. Entretanto, adotou-se a sistemática de representação por colégios conforme divisão da Capes em função de identificar qual deles detém mais ou menos participação no estudo. Consequente, os colégios englobam as grandes áreas da pesquisa e da avaliação Capes, no entanto, 44% dos participantes correspondem ao Colégio de Humanidades que abarca as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, em seguida, 32,1% dos entrevistados são de Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar e, por último, 23,8% refletem ao Colégio de Ciências da Vida que engloba Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde.

Quanto ao curso, os mestrandos detêm 60,9% dos discentes ao passo que os doutorandos retratam 39%, e os estudantes bolsistas são 42,5% enquanto os sem bolsas pertencem a 57,5%. 2015 representa o ano mínimo pelo qual os estudantes iniciaram seus estudos, 2020 o máximo e 2019 simboliza a média. 54,8% dos discentes possuem dedicação exclusiva ao curso e 45,2% não, no entanto, a grande maioria dos estudantes são de Rio Grande do Sul com um percentual de 87,7, seguida de Santa Catarina com 3,5% e 1,5% pertence ao Estado do Paraná.

Tabela 03: Composição do aspecto da amostra dos egressos da pós-graduação na UFSM.

| (continua) | | | |
|--------------|-----------------------|------------|----------------|
| Variáveis | Alternativas | Frequência | Porcentual (%) |
| <i>Sexo:</i> | Masculino | 590 | 46,7 |
| | Feminino | 662 | 52,4 |
| | Prefiro não responder | 11 | 0,9 |
| <i>Idade</i> | De 20 a 30 | 373 | 29,5 |
| | De 31 a 34 | 325 | 25,7 |
| | De 35 a 39 | 259 | 20,5 |
| | De 40 a 71 | 306 | 24,2 |
| <i>Raça</i> | Branca | 1105 | 87,5 |
| | Amarela | 7 | 0,6 |
| | Parda | 89 | 7 |
| | Preta | 31 | 2,5 |
| | Indígena | 2 | 0,2 |
| | Prefiro não declarar | 29 | 2,3 |
| | Solteiro | 628 | 49,7 |

| | | | |
|--|---|---------------|--------------|
| Estado civil | Casado ou relação estável | 607 | 48,1 |
| | Separado | 20 | 1,6 |
| | Viúvo | 3 | 0,2 |
| | Outro | 5 | 0,4 |
| Qual PPG você estudou? | Colégio de Ciências da vida | 393 | 31,1 |
| | Colégio de humanidades | 466 | 36,9 |
| | Colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinares | 403 | 31,9 |
| Qual foi o curso: | Mestrado | 764 | 60,5 |
| | Doutorado | 499 | 39,5 |
| Foi bolsista: | Sim | 774 | 61,3 |
| | Não | 489 | 38,7 |
| Ano que terminou o curso? | Mínima | Máxima | Média |
| | 2004 | 2020 | 2014 |
| Estado onde trabalha? | Rio Grande do Sul | 765 | 60,6 |
| | Santa Catarina | 65 | 5,1 |
| | Paraná | 26 | 2,1 |
| | Não se aplica | 283 | 22,4 |
| Organização onde trabalha atualmente? | UFSM e outras universidades públicas | 518 | 41 |
| | Setor público | 198 | 15,7 |
| | Setor privado | 200 | 15,8 |
| | Autônomo | 47 | 3,7 |
| | Não Trabalha | 134 | 10,6 |
| | Não marcou | 147 | 11,6 |
| Organização onde trabalha antes do curso? | Instituição fora do país | 19 | 1,5 |
| | Não trabalhava antes do curso | 519 | 41,1 |
| | Trabalhava na mesma organização em que trabalha hoje | 354 | 28, |
| | Trabalhava em outra organização | 390 | 30,9 |

(Conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

O tamanho da amostra dos egressos entrevistados é composto por 1263 participantes levando em consideração seguintes anos, 2017, 2018, 2018, 2019 e 2020, nos quais terminaram o curso. Deste universo, o sexo feminino obteve um percentual de 52,4 demonstrando predomínio, 46,7% pertence aos homens e 0,9% preferiram não responder. A faixa etária com

maior número de participante é compreendido entre as idades de 20 a 30 anos significando 29,5% e menos representado se localiza entre 35 a 39 anos correspondendo a 20,5%.

Quanto ao quesito raça, a branca possui 87,5%, seguida de 7% das pardas, 2,5% das pretas, 0,6% das amarelas, 0,2% das indígenas e 2,3% optaram por não responder. Com relação ao estado civil, 49,7% são solteiros, 48,1% estão casados/as ou numa relação estável e 0,4% possuem outro tipo de relação afetiva. Dados similares a esses podem ser encontrados no trabalho de Trevisol e Balsanello (2023) feito com os egressos da Universidade Federal de Fronteira Sul, no qual 82,4% são brancos, 13,2% pardos, 2,6% pretos, 0,6% amarelos e 0,6% declaram indígenas. Assim como na pesquisa realizada por Dos Santos e Chiari (2022) com os alunos egressos que concluíram o mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado, no período de 2009 a 2018, no programa de pós-graduação em distúrbios da comunicação humana da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), cujo percentual das mulheres é de 97,3%, evidenciando a sua predominância sobre os outros gêneros.

O colégio de Humanidades tem 36,9% dos inquiridos, seguido do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinares com 31,9% e Colégio de Ciências da vida com 31,1%. 60,5% foram do curso de mestrado, 39,5% cursavam doutorado, 61,3% tinham bolsa de estudo e 38,7 não possuíam tal oportunidade. Em média, os entrevistados terminaram seus estudos em 2014, o ano mínimo foi 2004 e máximo 2020, e o Rio Grande do Sul apreça como estado onde os egressos mais conseguem oportunidade de emprego detendo 60,6% de empregabilidade, em seguida surge Santa Catarina com 5,1%, Paraná com 2,1% e 22,4% não se enquadram na questão posta. Esta última, foi adotada devido a discrepância entre as questões que dizem respeito ao estado no qual o indivíduo trabalha e se possuir emprego ou não, no entanto, os que não possuem emprego foram enquadrados naquele último grupo.

No que tange a organização onde os entrevistados trabalham, a UFSM e outras universidades públicas tomam 41% do total o que leva a crer que as instituições do ensino superior continuam a oportunizar mais empregos aos pós-graduados, em seguida aparece setor privado incluindo universidades e faculdades privadas com 15,8%, setor público que engloba esfera federal, estadual e municipal possui 15,7%, os que não marcaram somam 11,6%, os desempregados têm 10,6%, os autônomos refletem 3,7% e os que estão trabalhando fora do país são 1,5%. Os pós-graduados que não trabalhavam antes do curso correspondem a 41,1% dos pesquisados, os que trabalhavam em outra organização significam 30,9% e os que se mudaram da organização em que trabalham são 28%.

Nas Tabelas 2 e 3 apresentadas, constatou-se entre os discentes e os egressos a presença maior do sexo feminino em relação ao masculino nos cursos da pós-graduação da UFSM, o que leva a perceber grande esforço das mulheres no tocante a aquisição de melhores qualificações para possível consecução de excelentes empregos ou melhorar suas condições nos empregos que possuem. Tal presença feminina maciça outrora observada, já havia sido feita pela CAPES em 2020 na qual anunciava que a representatividade feminina nos cursos de *stricto sensu* nas universidades, suportadas pela agência, totalizava 53% do total das matrículas superior a masculina.

Entre os discentes e discentes egressos, os pretos, pardos e indígenas continuam ainda com uma presença muito baixa nos cursos de mestrado e de doutorado algo que não é exclusivo da UFSM. Perante esta constatação, reforça-se a necessidade de reestruturar as políticas de acesso e permanência nos cursos da pós-graduação no sentido de minimizar tal situação. Observou-se também que o colégio de humanidades possui maior número de estudantes e egressos em comparação com os demais, e não se sabe se tal observação se deve a diferença existente entre os números de cursos que cada colégio da UFSM tem. Entretanto, apresenta-se em seguida os testes de hipóteses das variáveis.

4.3 TESTES DE DIFERENÇAS DE MÉDIAS QUANTO À PERCEPÇÃO DOS INVESTIGADOS COM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS.

Nesta secção, procura-se comparar as médias de percepção dos entrevistados da pesquisa quanto às variáveis.

Tabela 04: Test t comparando médias de variáveis estudante e egresso sobre a qualidade da infraestrutura das bibliotecas da UFSM.

| Questões | | | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | Teste-t para Igualdade de Médias | |
|--|-----------|-------|--|------|----------------------------------|-----------------|
| | Variável | Média | F | Sig | T | Sig (bilateral) |
| Recursos disponibilizados pelas bibliotecas da UFSM. | Estudante | 3,830 | 10,508 | ,001 | -2,462 | ,014 |
| | Egresso | 3,932 | | | -2,422 | ,016 |
| A adequação da infraestrutura utilizada pelo programa para PNE (Portadores de Necessidades Especiais). | Estudante | 3,261 | 3,700 | ,055 | 2,837 | ,005 |
| | Egresso | 3,117 | | | 2,896 | ,004 |
| O acesso à internet nas áreas comuns da universidade. | Estudante | 3,081 | 1,141 | ,286 | 2,182 | ,029 |
| | Egresso | 2,965 | | | 2,208 | ,027 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que, quanto a infraestrutura disponível aos cursos da pós-graduação da UFSM, em grande parte, os estudantes e egressos possuem a mesma percepção excetos nas questões relativamente aos recursos disponibilizados pelas bibliotecas na qual o sig é 0,014 demonstrando a diferença de percepção entre as duas variáveis cuja a média dos egressos é de 3,932 maior que 3,830 dos estudantes. A ligeira dessemelhança das médias observada pode estar relacionada ao momento diferente de estudo, no qual os egressos pudessem ter sido menos exigentes.

A adequação da infraestrutura utilizada pelo programa para Portadores de Necessidades Especiais (PNE), a diferença do entendimento se torna evidente pelo sig 0,005, onde os discentes têm uma média de 3,261 superior a 3,117 dos egressos. Pode-se explicar esta diferença de média pelo fato de que as políticas de inclusão são mais presentes agora nas universidades públicas do que antes.

E, por fim, o acesso à internet nas áreas comuns da universidade apresenta o sig 0,029 rejeitando a homogeneidade das respostas dos grupos, e em média a percepção dos estudantes é 3,081 maior que 2,965 dos egressos. É possível explicar tal divergência de percepção pelo avanço frenético de tecnologias de informação que possibilitou, em parte, baixo custo da compra de internet hoje e com melhor qualidade, assim sendo, os discentes da UFSM teriam possibilidade de ter maior cobertura de acesso à internet que, outrora, pode ser diferente.

A seguir, apresenta-se a Tabela 05, onde se avalia se existe diferença entre os discentes e egressos sobre a qualidade acadêmica e profissional dos professores.

Tabela 05: Teste t de amostras independentes.

(continua)

| Questões | Variável | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | | Teste-t para Igualdade de Médias | |
|--|-----------|--|--------|------|----------------------------------|-----------------|
| | | Média | F | Sig | T | Sig (bilateral) |
| São/eram responsivos. | Estudante | 4,300 | ,038 | ,846 | 2,953 | ,003 |
| | Egresso | 4,183 | | | 2,988 | ,003 |
| São/eram acessíveis. | Estudante | 4,306 | 3,142 | ,076 | 2,751 | ,006 |
| | Egresso | 4,191 | | | 2,827 | ,005 |
| Adotam/vam boas práticas de ensino. | Estudante | 4,153 | ,137 | ,711 | 4,128 | ,000 |
| | Egresso | 3,963 | | | 4,211 | ,000 |
| Possuem/iam conhecimentos específicos que agregam na minha formação. | Estudante | 4,590 | 29,923 | ,000 | 4,274 | ,000 |
| | Egresso | 4,437 | | | 4,478 | ,000 |

| | | | | | | |
|--|-----------|-------|--------|------|-------|------|
| Possuem/iam conhecimentos gerais que agregam minha formação. | Estudante | 4,522 | 22,579 | ,000 | 5,123 | ,000 |
| | Egresso | 4,327 | | | 5,365 | ,000 |
| Possuem/iam contatos acadêmicos internacionais. | Estudante | 4,133 | 17,176 | ,000 | 3,650 | ,000 |
| | Egresso | 3,953 | | | 3,823 | ,000 |
| Publicam/vam em revistas/journals internacionais. | Estudante | 4,300 | 14,898 | ,000 | 4,572 | ,000 |
| | Egresso | 4,088 | | | 4,794 | ,000 |
| Considero/rava as aulas de boa qualidade. | Estudante | 4,266 | 1,791 | ,181 | 3,360 | ,001 |
| | Egresso | 4,127 | | | 3,376 | ,001 |
| As leituras indicadas são/eram adequadas ao que é discutido em sala de aula. | Estudante | 4,470 | 3,207 | ,073 | 2,033 | ,042 |
| | Egresso | 4,397 | | | 2,070 | ,039 |
| A carga horária da disciplina é/era cumprida. | Estudante | 4,504 | 15,914 | ,000 | 3,310 | ,001 |
| | Egresso | 4,367 | | | 3,432 | ,001 |
| O conteúdo programático é/era cumprido. | Estudante | 4,516 | 9,647 | ,002 | 2,859 | ,004 |
| | Egresso | 4,406 | | | 2,934 | ,003 |

(conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a Tabela 05 onde, outrora, foram retiradas as questões pelas quais os discentes e egressos da pós-graduação da UFSM possuem o mesmo entendimento. Ora, nas questões expostas, vê-se que os estudantes e egressos têm percepções diferentes quanto à qualidade acadêmica e profissional dos seus respectivos professores evidenciada estatisticamente pelos os sig que são menores do que 0,05 levando a preferir tal afirmação.

Desta forma, os estudantes apresentam, em média, percepções maiores do que os egressos. Possivelmente, a diferença de percepção estaria relacionada ao momento, talvez os estudantes consigam visualizar as mudanças introduzidas nos seus respectivos programas e se calhar os egressos não tenham tido a mesma oportunidade de ver as reorganizações feitas enquanto cursavam seus respectivos cursos.

A seguir, na Tabela 6, busca-se avaliar se existe diferença de percepção entre estudantes de mestrado e do doutorado da UFSM quanto a avaliação geral do PPG. Aqui exclui-se os estudantes egressos, também foram excluídas as variáveis que não deram diferença estatística.

Tabela 06: Teste t de amostras independentes.

(Continua)

| Questões | Variável | Média | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | Teste-t para Igualdade de Médias | |
|----------|----------|-------|--|-----|----------------------------------|-----------------|
| | | | F | Sig | T | Sig (Bilateral) |

| | | | | | | |
|---|-----------|-------|--------|------|--------|------|
| Minha produção acadêmica internacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | Mestrado | 3,605 | 21,347 | ,000 | -4,103 | ,000 |
| | Doutorado | 3,986 | | | -4,236 | ,000 |
| A realização do curso está sendo importante para minha carreira profissional. | Mestrado | 4,763 | 8,259 | ,004 | 2,029 | ,043 |
| | Doutorado | 4,662 | | | 2,020 | ,044 |
| A estrutura curricular do curso (linhas de pesquisa, disciplinas, créditos) são adequadas aos objetivos do curso. | Mestrado | 4,605 | 21,271 | ,000 | 3,916 | ,000 |
| | Doutorado | 4,371 | | | 3,718 | ,000 |

(Conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a Tabela 06, percebe-se que, por meio do sig 0,000, estatisticamente os estudantes do mestrado e do doutorado da UFSM se divergem quanto a percepção sobre a evolução das suas produções acadêmicas internacionais a partir dos aprendizados adquiridos nos cursos e, por conseguinte, a média de percepção identificada dos doutorandos é de 3,986 maior do que 3,605 dos mestrandos. Possivelmente, os estudantes de doutorado são mais cobrados por produção internacional e isso pode levá-los a ter mais dedicação nesta direção.

Encontra-se diferente por sig apresentar 0,043 menor que 0,05, a percepção verificada sobre o questionário relacionado à realização do curso está sendo importante para a carreira profissional dos formandos, cuja média de percepção dos mestrandos é 4,763 maior do que 4,662 dos doutorandos. Provavelmente uma parcela dos mestrandos já possuem um vínculo empregatício em instituições públicas e, têm ciência de que, quando concluírem o curso haverá chance de terem um aumento salarial ou conseguirem alguma promoção.

Com relação a adequação das linhas de pesquisa, disciplinas e créditos com os cursos, o sig 0,000 expõe disparidade em termos de entendimento entre os níveis de formação, na qual, com a média de 4,605 os estudantes de mestrado apresentam maior percepção em relação à média de 4,371 dos estudantes de doutorado. Possivelmente os doutorandos, pelo nível de instrução e da experiência, possuem mais noção e capacidade para refletir sobre a questão colocada.

Entretanto, procurou-se identificar se existe diferença estatisticamente significativa entre a percepção dos estudantes quanto a satisfação geral com o/a orientador/a e a satisfação geral com o PPG, aplicando-se Análise de Variância (ANOVA) que, por sinal, possibilita equiparar concomitantemente as médias de mais de dois grupos, no qual os grupos envolvidos

foram colégio de ciências da vida, colégio de humanidades e colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar. No entanto, após aplicação da ANOVA não foi possível identificar se existe diferença de percepção por colégios com relação às variáveis selecionadas.

Após a avaliação das principais diferenças estatísticas entre as populações pesquisadas (estudantes e egressos) parte-se agora para a identificação das variáveis mais importantes ou latentes. O intuito aqui é tentar reduzir o número de dimensões necessárias para explicar o fenômeno estudado, ou seja, caracterizar os construtos/fatores mais importantes para os discentes e egressos em um Programa de Pós-Graduação, através da análise fatorial.

4.4 ANÁLISE FATORIAL

Com a intenção de identificar os construtos que possam analisar a percepção dos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM quanto a avaliação institucional dos seus respectivos PPG, apresenta-se, a seguir, a análise Fatorial Exploratória envolvendo 78 questões que fazem parte do instrumento da pesquisa.

Aplicou-se, no começo da análise em causa, o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett para verificar se era possível avançar com a análise. Os resultados provenientes dos referidos testes demonstraram a adequação e esfericidade da amostra caracterizando-se como satisfatórios, onde o KMO apresentou um coeficiente de 0,968 e o teste de Bartlett apresentou o resultado significativo de 0,000.

Deu-se preferência a análise dos componentes principais enquanto método de extração, aplicou-se a varimax normalizada como método de rotação e o critério de extração obedeceu a autovalores (eigenvalues) superior a 1.

No entanto, a permanência de uma questão em um fator depende da sua comunalidade apresentada, ou seja, a proporção da sua variância em relação aos demais questões, e, desse modo, foram selecionadas as questões cujas comunalidades foram acima de 0,5 para formação do fator (HAIR et al., 2014). Assim sendo, retirou-se apenas as questões 1 (Recursos disponibilizados pelas bibliotecas da UFSM) e 6 (A adequação da infraestrutura utilizada pelo programa para Portadores de Necessidades Especiais- PNE), cujos valores foram 0,495 e 0,496 inferiores ao recomendado.

A partir da porcentagem da análise de variância, foi possível identificar 11 fatores que compõem o instrumento e explicam 68,64% da variância acumulada, na qual todos possuem autovalores superiores a 1. Conforme Arias (1996), os fatores são números reduzidos de

variáveis observáveis que explicam a covariação de um determinado conjunto original de variáveis. Desta forma, utilizou-se o Alpha de Cronbach como medida para testar a confiabilidade interna dos construtos, cujo limite aceitável para ciências sociais é maior ou igual a 0,60 (HAIR et al., 2009).

Tabela 07: Fatores levantados pelos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM.

(continua)

| Questões | Carga | Variância |
|---|-------|-----------|
| Fator 1- Colaboração do orientador (Alpha de Cronbach= 0,964) | | |
| 49. Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho. | 0,849 | 34,58% |
| 50. É essencial para a elaboração da minha dissertação/tese. | 0,835 | |
| 47. Discute minha pesquisa comigo regularmente. | 0,825 | |
| 48. Me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho. | 0,805 | |
| 37. Sempre me atende quando eu necessito. | 0,801 | |
| 38. Retorna rapidamente as demandas que eu encaminho. | 0,787 | |
| 39. É de fácil acesso. | 0,765 | |
| 40. Me estimula a participar de eventos. | 0,741 | |
| 33. Possuí um bom relacionamento comigo. | 0,737 | |
| 41. Me ajuda a publicar artigos em revistas nacionais. | 0,737 | |
| 35. É um bom pesquisador(a). | 0,733 | |
| 45. Domina os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese. | 0,731 | |
| 36. É paciente comigo. | 0,723 | |
| 46. Domina os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese. | 0,722 | |
| 34. Trata-me com respeito. | 0,710 | |
| 42. Me ajuda a publicar artigos em journals internacionais. | 0,677 | |
| 44. Me insere em atividades (reuniões, apresentações, projetos, artigos, etc) do seu grupo de pesquisa. | 0,674 | |
| 43. Me ajuda a conseguir contatos acadêmicos internacionais. | 0,639 | |
| Fator 2- Metodologia das aulas (Alpha de Cronbach= 0,939) | | |
| 29. As leituras indicadas são adequadas ao que é discutido em sala de aula. | 0,719 | 8,34% |
| 32. O conteúdo programático é cumprido. | 0,711 | |
| 31. A carga horária da disciplina é cumprida. | 0,705 | |
| 22. As atividades das disciplinas são adequadas. | 0,697 | |
| 26. Os critérios de avaliação são adequados. | 0,690 | |
| 30. A quantidade de leituras é adequada ao que é discutido em sala de aula. | 0,686 | |
| 28. A atribuição de notas é condizente com o meu desempenho. | 0,682 | |
| 21. Considero as aulas de boa qualidade. | 0,667 | |
| 27. Recebo feedback das atividades que realizo na disciplina. | 0,638 | |
| 24. A bibliografia é atualizada. | 0,630 | |
| 20. Consigo aplicar os conceitos debatidos nas disciplinas. | 0,609 | |
| 25. A utilização da elaboração de artigos como critério avaliativo é adequada. | 0,604 | |
| 19. Consigo compreender os conceitos debatidos nas disciplinas. | 0,603 | |
| 14. Adotam boas práticas de ensino. | 0,560 | |
| Fator 3- Atenção da secretaria do PPG (Alpha de Cronbach= 0,942) | | |
| 52. Está sempre disposta a ajudar | 0,905 | 5,83% |
| 55. Responde às minhas dúvidas. | 0,901 | |
| 51. É cortês. | 0,874 | |
| 54. É acessível durante expediente. | 0,867 | |
| 56. Me trata com respeito. | 0,844 | |

| | | |
|---|-------|-------|
| 53. Fornece informações corretas. | 0,840 | |
| 57. Me mantém informado dos procedimentos acadêmicos. | 0,789 | |
| 71. O sistema de informações (site, e-mails, mídias) do PPG é eficiente. | 0,341 | |
| Fator 4- Infraestrutura do PPG (Alpha de Cronbach= 0,897) | | |
| 7. Os equipamentos disponíveis. | 0,811 | 4,97% |
| 5. A infraestrutura utilizada pelo programa. | 0,795 | |
| 8. Os laboratórios disponíveis. | 0,781 | |
| 4. A infraestrutura do campus. | 0,772 | |
| 2. Infraestrutura disponível nos Centros de ensino (ou campi fora de sede) para realização de conferências e eventos. | 0,746 | |
| 3. Medidas de segurança praticadas na Universidade. | 0,680 | |
| Fator 5-Competência técnica dos docentes do programa (Alpha de Cronbach= 0,909) | | |
| 75. Impactos regionais do programa | 0,774 | 3,84% |
| 73. Competências do corpo docente do programa | 0,767 | |
| 76. Incentivo à Produção acadêmica | 0,760 | |
| 78. Preparação para a carreira/mercado de trabalho | 0,750 | |
| 72. Estrutura curricular do curso | 0,741 | |
| 74. Internacionalização do programa | 0,738 | |
| 77. Critérios de seleção do PPG | 0,695 | |
| Fator 6- Impacto do PPG no país (Alpha de Cronbach= 0,883) | | |
| 69. O impacto nacional do PPG é alto. | 0,635 | 2,87% |
| 68. O impacto regional do PPG é alto. | 0,632 | |
| 65. A realização do curso está sendo importante para minha carreira profissional. | 0,551 | |
| 64. O curso melhorou meu conhecimento específico na minha área de atuação. | 0,526 | |
| 61. A qualidade do ensino do curso é alta. | 0,519 | |
| 66. A estrutura curricular do curso (linhas de pesquisa, disciplinas, créditos) são adequadas aos objetivos do curso. | 0,495 | |
| 70. O PPG é adequadamente coordenado. | 0,412 | |
| Fator 7- Internacionalização dos docentes (Alpha de Cronbach= 0,791) | | |
| 18. publicam em revistas/journals internacionais. | 0,692 | 2,13% |
| 17. Possuem contatos acadêmicos internacionais. | 0,631 | |
| 23. A bibliografia é baseada predominantemente em literatura internacional. | 0,528 | |
| 67. A atuação internacional do PPG é relevante. | 0,520 | |
| Fator 8- Transparência do PPG (Alpha de Cronbach= 0,785) | | |
| 59. O processo seletivo é justo. | 0,752 | 1,90% |
| 58. Os requisitos para ingressar no programa são claros. | 0,725 | |
| 60. Os critérios para concessão de bolsas de fomento são claros. | 0,645 | |
| Fator 9- Capacitação dos docentes (Alpha de Cronbach= 0,883) | | |
| 16. Possuem conhecimentos gerais que agregam minha formação. | 0,530 | 1,72% |
| 12. São responsivos. | 0,518 | |
| 15. Possuem conhecimentos específicos que agregam na minha formação. | 0,515 | |
| 13. São acessíveis. | 0,510 | |
| Fator 10- Cobertura da internet no programa (Alpha de Cronbach= 0,876) | | |
| 09. O acesso à internet nas salas de aula utilizadas pelo programa. | 0,687 | 1,42% |
| 10. O acesso à internet nas áreas comuns da universidade. | 0,680 | |
| 11. O acesso à internet na minha sala de trabalho. | 0,648 | |
| Fator 11- Evolução acadêmica do discente (Alpha de Cronbach= 0,726) | | |
| 63. Minha produção acadêmica internacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | 0,577 | 1,34% |
| 62. Minha produção acadêmica nacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | 0,547 | |

(conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Identificou-se e nomeou-se os fatores doravante o resultado da análise da matriz rotada e significância de cada variável em um fator. No entanto, em função dos resultados alcançados na análise fatorial, verificou-se que o Fator 1 “Colaboração do orientador” possui uma variância explicada de 34,58%, apresentando-se como extremamente importante na avaliação dos estudantes e egressos da PG da UFSM. Sendo que as variáveis que mais contribuem para a formação desse fator foram representadas pelas seguintes afirmações e suas respectivas cargas: “Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho” (0,849); “É essencial para a elaboração da minha dissertação/tese” (0,835); “Discute minha pesquisa comigo regularmente” (0,825); “Me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho” (0,805) e “Sempre me atende quando eu necessito” (0,801).

Desta forma, é possível perceber que tanto os estudantes assim como os egressos da PG na UFSM colocam a relação humana, ética e profissional como mais relevante dentro da instituição. Ou seja, o profissionalismo na docência universitária é a espinha dorsal da qualidade do ensino superior (MASARO & PAULA, 2022). No entanto, a falta de biblioteca atualizada e sala de estudo de boa qualidade, ausências de equipamentos adequados e ambiente de internet condizente, falta de apoio financeiro para orientando apresentar trabalho em eventos acadêmicos podem constituir desafios no processo de orientação, além dos fatores intelectuais, sociais e afetivos (LOPES et al, 2020).

Em seguida, aparece Fator 2 “Metodologia das aulas”, cuja variância é de 8,34%, demonstrando-se segundo mais relevante na avaliação dos discentes e egressos com relação aos PPGs. As variáveis cujas contribuições são mais significativas para a constituição desse foram: “As leituras indicadas são adequadas ao que é discutido em sala de aula” (0,719); “O conteúdo programático é cumprido” (0,711) e “A carga horária da disciplina é cumprida” (0,705).

Com 5,83% da variância, o Fator 3 “Atenção da secretaria” se mostra também fundamental conforme a percepção dos entrevistados, apresentando relevância do trabalho da secretaria durante o processo de formação, cujas principais variáveis do fator são: “Está sempre disposta a ajudar” (0,905); “Responde às minhas dúvidas” (0,901) e “é cortês” (0,874).

Ora, o trabalho de Vasconcelos (2012) corrobora com as evidências outrora mencionadas, no qual a orientação adequada dos professores, a comunicação eficiente da coordenação do curso, a seleção de bons materiais bibliográficos e o domínio dos conteúdos

programáticos pelos professores constituíram fatores determinantes da qualidade do curso superior na avaliação feita pelos egressos.

De igual modo, serviços de apoio acadêmico, interação ensino-aprendizagem e serviços técnicos-administrativos foram fatores que melhor explicam a avaliação institucional na visão dos discentes (BATISTA et al, 2013). Na mesma direção, o trabalho feito por Gouvêa et al, (2012) com relação a avaliação da aplicação de técnicas multivariadas em teses e dissertações de algumas instituições de ensino superior, concluíram que a análise fatorial exploratória, entre outras, apresenta-se como excelente mecanismo em prol da resolução de problemas institucionais.

Entretanto, a partir dos fatores levantados e da observação feita em diversos estudos, pode-se perceber que existem pontos de vistas diferentes sobre o conceito da qualidade no ensino superior entre as instituições desse nível de formação e os órgãos de regulação. Tais órgãos de regulação tomam como premissa básica para mensuração de qualidade da educação superior o atendimento aos critérios de avaliação por eles fixados.

No caso de SINAES, os indicadores de qualidade são os resultados satisfatórios da AVALIES (Avaliação Institucional), ACG (Avaliação dos Cursos de Graduação), IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado), CPC (Conceito Preliminar de Curso) e ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes), e para CAPES, a qualidade dos PPGs é aferida a partir dos resultados positivos dos quesitos Programa, Formação e Impacto na Sociedade (LACERDA, 2015; BENTO, 2019; MASARO & PAULA, 2022).

Já as instituições do ensino superior, sobretudo na pós-graduação, além das considerações apontadas, elas também exercem duplas funções nas quais procuram associar útil ao agradável, isto é, 1) atender as demandas da regulação e 2) preocupar-se com o desenvolvimento institucional, e muitas das vezes, pela pressão, acabam dando mais atenção a primeira função em detrimento da segunda (MACARI, et al, 2014; PATRUS et al, 2018). Isto porque, antes do final da década de 1990, Capes centralizava sua avaliação na formação dos docentes e quadros através de visitas in loco, anos depois, a pós-graduação cresceu muito e tais visitas ficaram impossíveis de se realizar (SGUISSARDI, 2006). Assim sendo, o órgão adotou novo formato de avaliação cujo foco é na produção intelectual dos docentes, permitindo que o produto intelectual destes tenha mais peso na sua mensuração de qualidade (SARAFIM, et al, 2022).

Desta forma, pode-se perceber que, o que a CAPES e o SINAES consideram tradicionalmente como qualidade no âmbito da educação superior conflita um pouco com a percepção dos estudantes e egressos da UFSM porque aqueles órgãos, até o momento, inviabilizam as opiniões destes que, em alguma circunstância, pudessem contribuir significativamente para aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação institucional (ABREU JÚNIOR, 2009). Daí que Belloni (1999), explica que o conceito da qualidade é complexo, controverso e polissêmico, mas na esfera educacional, o termo assume um papel importante de modo que estabelece parâmetros de eficiência e eficácia, ou seja, os órgãos de controle tentam manter um padrão mínimo de qualidade.

Contudo, reconhece-se o esforço da CAPES em função de tentar amenizar tal situação observada, incentivando a autoavaliação do *stricto sensu*, em um dos itens do quesito programa, priorizando a formação discente e dando espaço para o acompanhamento dos egressos em programas por onde passaram (CAPES, 2019). Ora, ressalta-se que esta modernização introduzida não tem como centralidade a qualificação da visão do formando e/ou egresso no processo da autoavaliação.

Entretanto, entende-se que tanto os estudantes assim como egressos da PG na UFSM, vêm a qualidade proferida pela Capes como consequência dos fatores já identificados nesse estudo com destaque para “Colaboração do orientador”, enquanto fator mais relevante, e subentende-se que, é possível que se alcance o desenvolvimento institucional a nível dos PPGs, assim como atingir bons conceitos na avaliação Capes trabalhando bem os fatores encontrados neste estudo.

Nesta linha, é pertinente citar a contribuição de Souza (2017) para este debate, argumentando que a qualidade não se pode refletir simplesmente a adequação de práticas, processos, normas já estabelecidas e padrões montadas, que acabam configurando como um valor absoluto no campo educacional. Sendo assim, sugere-se relacionar a ideia de qualidade as concepções de isomorfismo, diversidade e equidade (MOROSINI, 2001). Dado que,

[...] *isomorfismo* refere-se à adequação da educação superior a um dado nível de desempenho padronizado; *diversidade*, à perspectiva de respeito às diferenças regionais, culturais e econômicas das IES e seus cursos; e *equidade*, à incorporação de indicadores qualitativos e quantitativos referenciados na realidade institucional (SOUZA, 2017, p. 336).

Nesse sentido, Sarafim et al, (2022) afirmam que a cegueira burocrática pode criar preocupações extremas de forma que impacta negativamente a qualidade de vida dos docentes, visto que os seus esforços e saberes pedagógicos, a vontade de contribuir para uma formação

cidadã efetiva dos pós-graduandos não são enxergados como valores da instituição (PATRUS et al, 2018).

Posteriormente, desenvolveu-se a Tabela 08 a partir dos fatores identificados em estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM, apresentando as médias, medianas e desvio padrão.

Tabela 08: Média, Mediana e Desvio Padrão dos fatores levantados.

| Fatores | Média | Mediana | Desvio padrão |
|---|-------|---------|---------------|
| 1. Colaboração do orientador | 4,424 | 4,777 | 0,784 |
| 2. Metodologia das aulas | 4,204 | 4,285 | 0,667 |
| 3. Atenção da secretaria do PPG | 4,468 | 4,875 | 0,767 |
| 4. Infraestrutura do PPG | 3,771 | 3,833 | 0,754 |
| 5. Competência técnica dos docentes do programa | 8,008 | 8,428 | 1,666 |
| 6. Impacto do PPG no país | 4,433 | 4,571 | 0,652 |
| 7. Internacionalização dos docentes | 3,981 | 4,000 | 0,832 |
| 8. Transparência do PPG | 4,268 | 4,666 | 0,847 |
| 9. Capacitação dos docentes | 4,336 | 4,500 | 0,717 |
| 10. Cobertura da internet no programa | 3,276 | 3,333 | 1,026 |
| 11. Evolução acadêmica do discente | 3,988 | 4,000 | 1,003 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em função do índice alcançado, é possível afirmar que a colaboração do orientador com orientando em amostragem identificada, apresenta, em média, resultados propícios na medida em que o valor evidencia mediana próxima de 5,00, demonstrando desta forma, que os estudantes e egressos da UFSM estão de acordo com as assertivas da escala proposta. No entanto, o estudo feito por Trevisol e Balsanello (2022) sobre autoavaliação na perspectiva dos egressos, corrobora com as evidências outrora descritas, no qual os ex-estudantes avaliaram melhor os quesitos “Relação entre orientador(a)/orientando(a), “corpo docente” e “secretaria” do programa dos demais quesitos.

Portanto, destaca-se que tanto os estudantes assim como egressos têm se sentido satisfeitos com relação ao quesito colaboração do professor/orientador. Os demais fatores possuem também medianas muito satisfatórias excetos fatores “infraestrutura do PPG” e “Cobertura da internet no PPG” que expressam uma ligeira satisfação dos tais quesitos.

A seguir, busca-se, por meio de teste t, verificar se existe diferença de percepção entre os grupos quanto aos fatores identificados.

Tabela 09: Test t dos fatores levantados a partir dos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM.

| Fatores | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | | | Teste-t para Igualdade de Médias | |
|---|--|--------|--------|------|----------------------------------|-----------------|
| | Variável | Média | F | Sig | T | Sig (bilateral) |
| Fator 1- Colaboração do orientador | Estudante | 4,5347 | 32,027 | ,000 | 4,720 | ,000 |
| | Egresso | 4,3622 | | | 4,940 | ,000 |
| Fator 3- Atenção da secretaria do PPG | Estudante | 4,5934 | 48,131 | ,000 | 5,491 | ,000 |
| | Egresso | 4,3974 | | | 5,806 | ,000 |
| Fator -6 Impacto do PPG no país | Estudante | 4,4973 | 3,376 | ,066 | 3,267 | ,001 |
| | Egresso | 4,3977 | | | 3,330 | ,001 |
| Fator 7- Internacionalização dos docentes | Estudante | 4,0820 | 16,187 | ,000 | 4,057 | ,000 |
| | Egresso | 3,9244 | | | 4,196 | ,000 |
| Fator 8- Transparência do PPG | Estudante | 4,3539 | 33,781 | ,000 | 3,358 | ,001 |
| | Egresso | 4,2209 | | | 3,515 | ,000 |
| Fator 9- Capacitação dos docentes | Estudante | 4,4295 | 14,543 | ,000 | 4,337 | ,000 |
| | Egresso | 4,2844 | | | 4,499 | ,000 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme levantamento dos fatores feito a partir dos estudantes e egressos da UFSM, o teste t de amostras independentes apresentado na Tabela 09 cujos fatores em que não houve diferença de percepção entre os inqueridos foram retirados, e foram expostos somente fatores pelos quais houve diferença de percepção entre os grupos envolvidos. Ora, conseguiu-se fazer tal observação graças a regra do sig, onde se ele for menor que 0,05 rejeita-se hipótese nula e se for maior do que 0,05 não se rejeita a hipótese nula.

Dada a complexidade dos tais fatores descritos anteriormente, faz se necessário discorrer um pouco sobre eles, a começar por “Colaboração do orientador” (Fator 1), que se mostra extremamente crucial no âmbito da pós-graduação de modo que faz mediação mediante o formando com a atividade de pesquisa, ou seja, é um aspecto do processo da formação que pode impactar a qualidade da pesquisa desenvolvida (COSTA et al, 2015).

Vê-se nesse fator, a competência do orientador, além da dedicação e comprometimento do estudante, como um fio condutor do sucesso, onde questões que envolvem boa relação interpessoal, sentimento de empatia, ótima comunicação, inteligência emocional, cumprimento de prazo estabelecido, interesse na pesquisa e sentimento de corresponsabilidade constituem marcadores de tal sucesso (LOPES et al, 2020). Para que sejam assegurados esses aspectos, seria imprescindível que a formação didática do orientador seja sólida pois sua falha possui potencial para causar tensões e resultados negativos na orientação (NÓBREGA, 2018).

Assim sendo, Costa et al, (2015) salientam que a orientação deve-se distanciar da autocracia, verticalidade e imposição de maneira a permitir com que as visões sobre o trabalho sejam negociadas perante as ideias apresentadas, gerando colaboração significativa e eficiente em prol da pesquisa.

Todavia, a atuação da secretaria enquanto parte da estrutura burocrática do programa, e destacada no trabalho como “Atenção da Secretaria do PPG” (Fator 3), exerce papel relevante dentro da pós-graduação, sendo que por ela passa toda a atividade envolvendo a comunicação formal mantida entre a instituição e os discentes, doravante isso, sua eficácia e eficiência reflete bastante na gestão e no desempenho do *stricto sensu*. Assim sendo, Da Silva Soares et al (2020) apontam que os profissionais ligados às secretarias de PGs devem ser cada vez mais qualificados em função de contribuir para o sucesso dos programas onde estão inseridos.

Nesse sentido, é possível perceber através da atividade da secretaria e da “Transparência do PPG” (Fator 8), se o cumprimento do exercício constitucional dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência pelo PPG são resguardados, e assegurando uma prestação de serviço educacional de qualidade.

Nesta linha de pensamento, Parasuraman, Zeithaml e Berry (1988) afirmam que a qualidade de serviço pressupõe a diferença entre a expectativa do usuário com relação ao serviço e a sua utilização, proposto no modelo de escala servqual que mensura qualidade de serviço prestado. A observação de tal qualidade requer identificação dos seguintes determinantes na forma de prestar serviço por parte de quem o faz, sendo eles, respeito, cortesia, cordialidade simpatia, empatia (LOURENÇO e KNOP, 2011). Nesse sentido, o incumprimento desses detalhes causa efeito negativo na satisfação dos usuários do serviço (PINTO et al, 2022).

No entanto, cabe realçar o tributo dos cursos da PG (Fator 6) para o avanço e consolidação da pesquisa científica, para formação de recursos humanos altamente qualificados, para desenvolvimento de soluções para os desafios nacional, regional e local, para a prática de estímulo à inovação e empreendedorismo, e enfim, para a melhoria da qualidade do ensino superior. Perante esses compromissos assumidos pelos cursos da PG com a realidade do país, a Capes busca alcançar efetividade dessas questões cobrando dos programas *stricto sensu* maior clareza e consistência das suas contribuições ao longo do tempo; intensidade do impacto, quando houver, em nível local, regional, nacional ou internacional; clareza e consistência da política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impacto social do PPG (CAPES, 2020).

Já no que tange a Internacionalização dos docentes (Fator 7), trata-se de um processo pelo qual os docentes permanentes de PPGs procuram contatos, network e publicações internacionais buscando conseguir exímio reconhecimento na avaliação Capes, isto é, pleitear conceito 6 ou 7 considerados de excelência (PAIVA e BRITO, 2019).

A Capes instituiu a política de internacionalização dos programas intencionando dar maior visibilidade aos cursos de PG e a produção científica brasileira, gerando atração aos cientistas e pesquisadores estrangeiros para os PPGs, assim como promover contato entre Brasil e os países de capitalismo avançado (Costa et al, 2021). Se pensada a internacionalização para sociedade, possibilita compartilhamento de conhecimento visando resolver problemas complexas através da cooperação científico-tecnológica (IDEM, 2021). Nesse sentido, o Brasil vem mantendo também cooperações com os países emergentes por meio de diversas estratégias, especificamente com os países da América Latina e da África, criando possibilidade de um desenvolvimento conjunto (DA SILVA SOARES, et al, 2020).

Ora, é pertinente enfatizar “Capacitação dos docentes” (Fator 9) visto que o trabalho dos docentes é de extrema importância no processo de formação superior assim como em outras fases de escolarização. Aos docentes, cabe a responsabilidade de ocasionar desenvolvimento de competências e habilidades aos discentes para excelente exercício de atividade profissional, além do desenvolvimento de uma consciência cidadã responsável (LDB, 1996).

A capacitação dos docentes faz toda diferença no processo de formação do pós-graduando, pois nela se reflete uma formação didático-pedagógica sólida que pudesse contribuir significativamente no aprendizado do discente, quer para atividades de pesquisa assim como de docência (ALVES et al, 2019). Diante disso, Silva, Silva e Souza (2013) apud Poliana e Santos (2020) argumentam que atividade docente envolve três questões fundamentais para seu desenvolvimento, sendo elas, conhecimento (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser).

Os saberes mencionados tratam-se de conhecimento técnico-científico, de ação e erudição, de habilidade adquirida através da experiência, de conhecimento racional e de valores sociais (TARDIF, 2012). Desta forma, para que tais saberes sejam assegurados e desenvolvidos no formando, é necessário que seja enfatizado ainda mais a estratégia de estágio em docência, pois esta permitiria a compreensão de diversas estratégias ativas do ensino assim como sua utilização (ALVES et al, 2019). Os autores asseguram que, se colocada em prática tal estratégia,

os docentes de PPG estar-se-iam a honrar o compromisso de preparar docentes universitários qualificados para atividade laboral, um dos objetivos da PG.

Entretanto, verificou-se diferenças estatisticamente significativas entre os discentes e egressos, onde se observou que os estudantes sempre apresentaram médias, ligeiramente, superiores que os egressos em todos os fatores expostos na Tabela 09, o que leva a perceber que os discentes avaliaram melhor os PPGs da UFSM do que os egressos.

No entanto, como esse trabalho não possui como centralidade desvendar os condicionantes dos resultados da Tabela 09, portanto, limita-se simplesmente a fazer levantamento das seguintes hipóteses que pudessem explicar referidas constatações: os estudantes por estarem ainda a cursar seus respectivos cursos possuem um retrato vivo da instituição e conseguem descrevê-la melhor do que os egressos sob as questões a eles colocados.

Os discentes são suscetíveis a perceber qualquer mudança introduzida a nível dos seus cursos ao passo dos que os egressos, enquanto ex-usuários dos programas, não podem gozar do mesmo privilégio, mas conseguem refletir a instituição como toda, sopesando a experiência acadêmica com o mercado de trabalho, e por esta razão, pode considerá-los bons parceiros para avaliação do ensino superior. Também, o ano 2014 tido como o tempo médio de titulação dos egressos da PG na UFSM e o ano 2020 enquanto tempo máximo, constituem outro detalhe que pode contribuir para a análise destas disparidades de médias, sendo que são seis anos no meio, e é possível que seja feita muita mudança dentro desse período.

Em seguida, procura-se comparar diferenças de médias por sexo dos estudantes e egressos da UFSM.

Tabela 10: Teste t comparando média de percepção entre as variáveis sexo quanto aos fatores levantados.

(continua)

| Fatores | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | | | Teste-t para Igualdade de Médias | |
|------------------------------|--|--------|-------|------|----------------------------------|---------------|
| | Variável | Média | F | Sig | T | Sig bilateral |
| Colaboração do Orientador | Masculino | 4,4453 | ,459 | ,498 | ,942 | ,346 |
| | Feminino | 4,4119 | | | ,946 | ,344 |
| Metodologia das aulas | Masculino | 4,1888 | 1,023 | ,312 | -1,226 | ,221 |
| | Feminino | 4,2257 | | | -1,221 | ,222 |
| Atenção da secretaria do PPG | Masculino | 4,4827 | ,258 | ,611 | ,583 | ,560 |
| | Feminino | 4,4625 | | | ,584 | ,559 |

| | | | | | | |
|--|-----------|--------|--------|------|--------|------|
| Infraestrutura do PPG | Masculino | 3,7794 | ,293 | ,589 | ,304 | ,761 |
| | Feminino | 3,7690 | | | ,303 | ,762 |
| Competência técnica dos docentes do programa | Masculino | 7,9439 | 3,182 | ,075 | -1,731 | ,084 |
| | Feminino | 8,0737 | | | -1,725 | ,085 |
| Impacto do PPG no país | Masculino | 4,4397 | ,011 | ,918 | ,055 | ,956 |
| | Feminino | 4,4381 | | | ,055 | ,956 |
| Internacionalização dos docentes | Masculino | 4,0156 | ,810 | ,368 | 1,532 | ,126 |
| | Feminino | 3,9579 | | | 1,535 | ,125 |
| Transparência do PPG | Masculino | 4,2407 | 11,194 | ,001 | -1,576 | ,115 |
| | Feminino | 4,3010 | | | -1,564 | ,118 |
| Capacitação dos docentes | Masculino | 4,3340 | ,212 | ,645 | -,416 | ,677 |
| | Feminino | 4,3475 | | | -,416 | ,678 |
| Cobertura da internet no programa | Masculino | 3,2593 | ,069 | ,793 | -,939 | ,348 |
| | Feminino | 3,3029 | | | -,939 | ,348 |
| Evolução acadêmica do discente | Masculino | 4,0173 | ,313 | ,576 | ,961 | ,337 |
| | Feminino | 3,9736 | | | ,962 | ,336 |

(conclusão)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com 95% de confiança, em média, não existe diferença de percepção entre os sexos quanto aos fatores identificados a partir dos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM. No entanto, entende-se que pouco importa a identidade do sexo para que o estudante ou egresso da UFSM se sinta satisfeito com o seu respectivo PPG.

Posteriormente, aplica-se “test t student” para verificar se há diferença estatisticamente de percepção entre os cursos de mestrado e de doutorado na UFSM com relação aos fatores levantados.

Tabela 11: Teste t comparando média de percepção entre os cursos de mestrado e doutorado.

(continua)

| Fatores | Curso | Média | Teste de Levene para igualdade de variâncias | | Teste-t para Igualdade de Médias | |
|---------------------------|-----------|--------|--|------|----------------------------------|---------------|
| | | | F | Sig | T | Sig bilateral |
| Colaboração do Orientador | Mestrado | 4,5644 | 32,236 | ,000 | 4,232 | ,000 |
| | Doutorado | 4,3850 | | | 4,767 | ,000 |
| Metodologia das aulas | Mestrado | 4,2736 | ,582 | ,445 | 2,458 | ,014 |
| | Doutorado | 4,1846 | | | 2,515 | ,012 |

| | | | | | | |
|--|-----------|--------|--------|------|-------|------|
| Atenção da secretaria do PPG | Mestrado | 4,6152 | 43,038 | ,000 | 4,547 | ,000 |
| | Doutorado | 4,4266 | | | 5,263 | ,000 |
| Competência técnica dos docentes do programa | Mestrado | 8,1658 | ,237 | ,626 | 2,240 | ,025 |
| | Doutorado | 7,9634 | | | 2,228 | ,026 |
| Impacto do PPG no país | Mestrado | 4,5241 | 4,400 | ,036 | 3,285 | ,001 |
| | Doutorado | 4,4081 | | | 3,383 | ,001 |
| Internacionalização dos docentes | Mestrado | 4,0655 | 6,807 | ,009 | 2,392 | ,017 |
| | Doutorado | 3,9575 | | | 2,527 | ,012 |
| Transparência do PPG | Mestrado | 4,3602 | 23,327 | ,000 | 2,546 | ,011 |
| | Doutorado | 4,2431 | | | 2,769 | ,006 |
| Capacitação dos docentes | Mestrado | 4,5115 | 24,575 | ,000 | 5,799 | ,000 |
| | Doutorado | 4,2875 | | | 6,398 | ,000 |

(conclusão)

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados do teste t de amostras independentes apresentados na Tabela 11, cujos fatores em que não houve diferença de percepção foram retirados. Assim sendo, nos fatores apresentados, constatou-se que estatisticamente existe diferença de percepção entre os cursos quanto aos fatores expostos, onde sempre os estudantes de mestrado apresentam médias maiores que os discentes de doutorado.

Tais evidências podem ser explicadas pela seguinte razão, os estudantes de doutorado pelo grau de instrução e pela experiência acadêmica acumulada tendem a ter compreensão mais apurada sobre a pós-graduação como toda, e isso pode levá-los a refletir e diagnosticar melhor os fatores em relação aos estudantes do mestrado.

Por exemplo, o Fator 1 (colaboração do orientador), não que seja menos importante para os estudantes de doutorado, mas tende-se a ser mais significativo para os estudantes de mestrado por estarem no primeiro grau da pós-graduação. A “Metodologia das aulas”, talvez os professores precisem ser mais didáticos com os mestrandos para facilitar o processo de compreensão dos conteúdos e fluidez de conhecimento em si.

A seguir apresenta-se a análise de variância com a finalidade de comparar diferença de média de percepção por colégios da pós-graduação da UFSM quanto a satisfação geral com o PPG.

Tabela 12: Análise de variância (ANOVA), comparando diferença de média de satisfação entre os colégios da pós-graduação na UFSM.

| Colégios | Números | Média | Desvio padrão | Sig |
|---|---------|-------|---------------|------|
| Colégio de ciências da vida | 563 | 8,483 | 1,6981 | ,578 |
| Colégio de humanidades | 780 | 8,645 | 1,5380 | ,729 |
| Colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar | 633 | 8,578 | 1,7221 | ,729 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a realização da análise de variância, observou-se, primeiramente se cada grupo possuía mais que trinta casos. Após isso, testou-se a homogeneidade das variâncias através do teste de Levene, cujo resultado foi estatisticamente significativo (sig 0,107), indicando que é possível fazer comparação. No entanto, o resultado de teste F (1,581 e sig 0,206), demonstrou que não há diferença estatisticamente entre os colégios quanto a satisfação com o PPG da UFSM.

Feita a Análise Fatorial foram encontrados 11 fatores que identificam as características mais importantes de um programa de pós-graduação para os estudantes e egressos. A partir disso, avaliou-se se existia algum tipo de diferença estatísticas, dado os fatores encontrados, entre algumas variáveis relacionadas ao estudo. A seguir, parte-se para a compreensão sobre como esses fatores influenciam na variável dependente do programa de pós-graduação, ou seja, a sua satisfação. Em outras palavras, busca-se compreender o que leva a satisfação dos estudantes e egressos para com o programa de pós-graduação.

4.5 ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA DOS FATORES

Com propósito de identificar quais fatores impactam mais na satisfação dos estudantes e egressos da UFSM com relação aos seus respectivos PPGs, efetuou-se a análise de regressão múltipla a partir dos fatores já levantados utilizando método Enter. Tendo a satisfação geral com o programa de pós-graduação como variável dependente e os 11 fatores identificados na análise fatorial, e bem como variáveis idade e sexo, como variáveis independentes. A variável sexo foi transformada em binária e denominada de Dummy sexo, onde 1 representa feminino e 0 masculino.

Com significância de 0,00, verificou-se que o modelo é significativo como um todo. Quanto à autocorrelação, percebe-se a ausência da mesma no modelo, pois o teste de Durbin-Whatson apresenta o valor de 1,972 próximo de 2, encontrando-se dentro do intervalo aceitável.

Para verificar multicolinearidade, utilizou-se os índices Fator de Inflação de Variância (FIV), que como apresentado na Tabela 12, ficaram próximos de 1, assegurando a ausência de multicolinearidade. Analisando a normalidade dos resíduos, foi realizado o teste *Kolmogorov-Smirnov* (KS 0,089 e sig 0,000), indicando anormalidade na distribuição. Para avaliar o pressuposto de homoscedasticidade, aplicou-se o teste *Pesarán-Pesarán*, cujo o sig é 0,00 menor do que 0,05, indicando que o modelo não atende ao pressuposto de homoscedasticidade dos erros.

Em função da heterocedasticidade dos resíduos, foi utilizada a estimação robusta HCCM (*White Heteroskedasticity-Consistent Standart Erros & Covariance*) (White, 1980) para ajuste do cálculo do modelo de regressão desta dissertação.

Tabela 13: Resultados da Regressão pelo método Enter, estimada para percepção de satisfação geral com os PPGs pelos estudantes e egressos da UFSM.

| Fatores | Coefficiente padronizados | Erro padrão | Valores de Teste Wald Chi-Square | Sig. | FIV |
|---|---------------------------|--------------|----------------------------------|-------------|--------------|
| Fator1- Colaboração do orientador | -,020 | ,0489 | ,164 | ,686 | 1,736 |
| Fator2- Metodologia das aulas | -,076 | ,0757 | ,998 | ,318 | 3,420 |
| Fator3- atenção da secretaria do PPG | ,132 | ,0396 | 11,133 | ,001 | 1,404 |
| Fator4- Infraestrutura do PPG | ,020 | ,0440 | ,212 | ,645 | 2,003 |
| Fator5- - Competência técnica dos docentes do programa | ,728 | ,0250 | 848,950 | ,000 | 1,630 |
| Fator6- Impacto do PPG no país | ,306 | ,0818 | 13,997 | ,000 | 3,201 |
| Fator7- Internacionalização dos docentes | -,125 | ,0461 | 7,350 | ,007 | 2,154 |
| Fator8- Transparência do PPG | -,020 | ,0410 | ,233 | ,629 | 1,649 |
| Fator9- Capacitação dos docentes | ,144 | ,0602 | 5,757 | ,016 | 2,989 |
| Fator10- Cobertura da internet no programa | ,004 | ,0298 | ,016 | ,898 | 1,783 |
| Fator11- Evolução acadêmica do discente | -,042 | ,0329 | 1,618 | ,203 | 1,782 |
| Idade | ,008 | ,0022 | 13,146 | ,000 | 1,042 |
| Dummy sexo | ,003 | ,0436 | ,006 | ,967 | 1,015 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

O resultado apresenta o R^2 ajustado de 0,658, ou seja, as variáveis independentes explicam cerca de 65,8% da variável dependente. Desta forma, cinco fatores exercem influência na satisfação dos estudantes e egressos da pós-graduação da UFSM com relação aos seus respectivos PPGs. Dentre os quais, destaca-se o fator “Competência técnica dos docentes do programa”, cujo coeficiente é 0,743, como mais impactante na satisfação geral dos discentes e egressos. Isso vai ao encontro da afirmação de diversos autores (Jereb, Jerebic e Urh, 2018; Soares et al, 2021) que o professor é o fator que mais exerce influência na satisfação dos estudantes.

Seguido de “Impacto do PPG no país” enquanto segundo mais impactante, e a “Capacitação dos docentes” surge como o terceiro que mais contribui para determinar tal satisfação. A idade também contribui, quanto mais elevada for mais satisfeito se sente o indivíduo, e a variável dummy não exerce influência na satisfação dos discentes e egressos da PG na UFSM.

Entretanto, importa-se ressaltar que o fator 7, Internacionalização dos docentes, apresenta sig de 0,007 demonstrando impacto na satisfação dos investigados, porém o seu coeficiente padronizado é negativo (-0,125). No entanto, suponha-se que isso aconteça em situação na qual um determinado professor assume um orientando e depois tirou um ano para fazer pós-doutorado fora do país. Portanto, situação assim pode levar um orientando a sentir satisfeito com o PPG e não com seu orientador, ou seja, na medida que aumenta a sua satisfação com o programa a mesma diminui com relação ao seu orientador.

Intencionando identificar as variáveis que influenciam na satisfação dos discentes e egressos da PG da UFSM no tocante a relação entre eles com seus/suas respectivos(as) orientadores(as), a seguir, apresenta-se análise de regressão linear múltipla para fator 1 “Colaboração do orientador/a”.

4.6 ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR MÚTIPLA DO FATOR COLABORAÇÃO DO/A ORIENTADOR/A

Dado que o fator colaboração do/a orientador/a apresentou uma variância acumulada de 34,58% caracterizando-se como extremamente importante na percepção dos investigados, parte-se para compreensão de como as suas variáveis influenciam a satisfação dos estudantes e egressos.

Tabela 14: Valores e significância dos coeficientes do modelo de regressão para satisfação dos discentes e egressos da pós-graduação com orientadores(as).

| Variável | Coefficiente padronizados | Erro padrão | Valores de Teste Wald Chi-Square | Sig. | FIV |
|---|---------------------------|--------------|----------------------------------|-------------|--------------|
| <i>Possuí um bom relacionamento comigo</i> | <i>,475</i> | <i>,1333</i> | <i>12,715</i> | <i>,000</i> | <i>4,850</i> |
| <i>Trata-me com respeito.</i> | <i>,392</i> | <i>,1589</i> | <i>6,090</i> | <i>,014</i> | <i>6,023</i> |
| É um bom pesquisador(a). | ,185 | ,1074 | 2,960 | ,085 | 2,683 |
| É paciente comigo. | -,103 | ,1183 | ,759 | ,384 | 4,848 |
| Sempre me atende quando eu necessito. | -,036 | ,0966 | ,139 | ,709 | 4,439 |
| Retorna rapidamente as demandas que eu encaminho. | ,044 | ,0818 | ,293 | ,588 | 4,000 |
| É de fácil acesso. | -,148 | ,0861 | 2,946 | ,086 | 3,373 |
| Me estimula a participar de eventos. | ,121 | ,0740 | 2,671 | ,102 | 2,879 |
| Me ajuda a publicar artigos em revistas nacionais. | ,028 | ,0490 | ,333 | ,564 | 3,191 |
| <i>Me ajuda a publicar artigos em journals internacionais.</i> | <i>,102</i> | <i>,0472</i> | <i>4,678</i> | <i>,031</i> | <i>3,380</i> |
| <i>Me ajuda a conseguir contatos acadêmicos internacionais.</i> | <i>-,105</i> | <i>,0464</i> | <i>5,084</i> | <i>,024</i> | <i>2,924</i> |
| Me insere em atividades (reuniões, apresentações, projetos, artigos, etc) do seu grupo de pesquisa. | ,004 | ,0586 | ,004 | ,951 | 2,272 |
| Domina os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese. | ,084 | ,0805 | 1,080 | ,299 | 3,423 |
| Domina os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese. | ,025 | ,0785 | ,103 | ,748 | 3,278 |
| <i>Discute minha pesquisa comigo regularmente.</i> | <i>,187</i> | <i>,0839</i> | <i>4,962</i> | <i>,026</i> | <i>4,435</i> |
| Me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho. | -,026 | ,0723 | ,125 | ,723 | 3,820 |
| <i>Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho.</i> | <i>,350</i> | <i>,0928</i> | <i>14,245</i> | <i>,000</i> | <i>5,299</i> |
| É essencial para a elaboração da minha dissertação/tese | ,152 | ,0965 | 2,487 | ,115 | 4,318 |
| Idade | ,005 | ,0038 | 1,660 | ,198 | 1,022 |
| Dummy sexo | -,047 | ,0667 | ,494 | ,482 | 1,011 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com 0,442 do resultado do R^2 ajustado, ou seja, as variáveis independentes explicam 44,2% da satisfação geral dos discentes e egressos da UFSM com o orientador(a). Quanto aos índices FIV, todos ficaram menores que 10, indicando a ausência de multicolinearidade. O teste Kolmogorov-Smirnov (Valor 0,227 e sig. 0,000) indica uma distribuição anormal nos resíduos

e o teste *Pesarán-Pesarán* indicou não atendimento do pressuposto de homoscedasticidade. Com a preocupação de resolver tal problema de heterocedasticidade, utilizou-se a técnica HCCM (*White Heteroskedasticity-Consistent Standart Erros & Covariance*) (White, 1980) para corrigir os erros-padrões e covariâncias, tornando-os robustos e consistentes em função de atender o pressuposto de homoscedasticidade.

No entanto, seis variáveis independentes exercem influência na satisfação dos discentes e egressos da UFSM com orientador/a. Entre as quais, destacam-se “Possuí um bom relacionamento comigo” como mais impactante, “Trata-me com respeito” aparece como segundo mais importante, “Dá feedbacks e orientações construtivas para meu trabalho” surge como terceiro mais relevante, e “Discute minha pesquisa comigo regularmente” figura como quarto mais importante. Portanto, as duas variáveis que mais impactam a satisfação dos discentes e egressos da UFSM da PG com seus orientadores são inerentes à conduta humana, demonstrando o quão é essencial o orientador manter um comportamento positivo com seu orientando no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, as seis variáveis citadas são, na avaliação dos discentes e egressos, determinantes para a satisfação com os/as orientadores/as da PG na UFSM. Ora, a variável idade e Dummy sexo não interferem na satisfação, a idade quanto mais elevada mais o estudante ou egresso se sente satisfeito.

Ora, foi possível a utilização deste modelo estatístico, referindo-se as duas regressões feitas no trabalho, levando em consideração a seguinte fórmula proposto por Coelho e Cunha (2007):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$$

Y representa a variável dependente que queremos prever.

X_1, X_2, \dots, X_n são as variáveis independentes (explicativas) incluídas no modelo.

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$ são os coeficientes de regressão que representam a contribuição de cada variável independente para a variável dependente.

ε é o termo de erro, que representa a parte não explicada da variabilidade de Y.

4.7 ANÁLISE DO PERCURSO ACADÊMICO APÓS OS ESTUDANTES TÊM CONCLUÍDO SEUS CURSOS

Após ter sido identificados os fatores que exercem mais influência sobre a satisfação geral com os PPGs, e as variáveis que mais impactam na satisfação dos estudantes e egressos no relacionamento com orientadores/as da PG na UFSM, busca-se acompanhar os egressos com relação a sua carreira após a realização do curso, procurando identificar sua satisfação socioeconômica nas organizações onde se encontram e oportunidades tidas através da estatística descritiva. Estruturou-se as assertivas desta estatística da seguinte maneira: primeira parte (1- Nada, 2- Muito pouco, 3- Pouco, 4- Bastante, 5- Totalmente), segunda parte (1- Sim, 2- Não).

Tabela 15: Egressos após o percurso acadêmico (mestrado/doutorado).

| Primeira parte | | | | | | |
|---|---------|-------------|-------------|-------|----------|------------|
| Variáveis | Mediana | Percentuais | | | | |
| | | Nada | Muito pouco | Pouco | Bastante | Totalmente |
| Aumento salarial. | 5,000 | 8,7 | 3,2 | 11,1 | 14,4 | 29,7 |
| Mais oportunidades de trabalho dentro da organização. | 5,000 | 8,0 | 5,2 | 12,3 | 16,2 | 22,0 |
| Aumentar minha produção acadêmica. | 4,000 | 4,2 | 6,3 | 16,2 | 28,1 | 37,0 |
| Assumir novas responsabilidades no trabalho. | 5,000 | 5,8 | 4,8 | 11,5 | 17,4 | 27,5 |
| Oportunidades de crescimento na carreira em que eu atuava. | 5,000 | 5,3 | 4,9 | 9,7 | 19,4 | 30,4 |
| Aplicar os resultados da dissertação/tese na organização. | 5,000 | 7,7 | 5,6 | 13,9 | 16,8 | 20,5 |
| Melhorar as atividades em meu setor de trabalho ou na organização como um todo. | 5,000 | 5,8 | 4,0 | 10,7 | 20,1 | 23,5 |
| Provocar a reflexão dos demais colaboradores sobre os resultados da minha pesquisa. | 5,000 | 6,0 | 5,1 | 14,0 | 18,8 | 24,7 |
| Gerar um impacto na comunidade local ou sociedade. | 4,000 | 6,9 | 8,0 | 17,6 | 23,6 | 24,2 |
| Segunda parte | | | | | | |
| Variáveis | | Percentuais | | | | |
| | | Sim | Não | | | |
| Mudar totalmente de carreira. | | 19,2 | 80,8 | | | |
| Fazer concurso público na área do meu curso. | | 51,0 | 49,0 | | | |
| Conseguir um emprego. | | 44,4 | 55,6 | | | |
| Trabalhar fora do país. | | 5,0 | 95,0 | | | |
| Estudar fora do país. | | 15,0 | 85,0 | | | |
| Atuar como docente em Instituição de Ensino Superior. | | 45,2 | 54,8 | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a primeira parte da tabela, percebe-se que, em termos mediano, 29% dos egressos tiveram totalmente um aumento salarial após conclusão do curso, 14% conseguiram bastante e 8,7% não gozam da mesma oportunidade. 37% dos indivíduos aumentaram de maneira significativa suas produções acadêmicas, 28,1% conseguiram considerável aumento e 4,2% permanecem com mesmo ganho econômico. 30,4% dos formados tiveram total oportunidade de crescimento na carreira em instituições onde vinham atuando, sendo que 5,3% mantiveram sem a mesma chance.

Não se sabe razão pela qual esses indivíduos mantêm com mesmos ganhos salariais, assim sendo, limita-se a emitir algumas hipóteses. É provável que esses sejam servidores do Estado do Rio Grande do Sul na área da educação, pois o plano de carreira do magistério estadual foi alterado pelo Projeto de Lei 3/2020 que introduz novas regras salariais e progressão na carreira docente. Essas mudanças acabam afetando aumento salarial por qualificação. Da mesma forma, desconhece se tais funcionários são de setor privado e ou autônomos.

Na segunda parte da Tabela 15, pode-se ver que 80,8% dos egressos não deslocam quanto a área de formação, 95% estão trabalhando fora do país, 85% seguem estudando fora e 55,6% conseguiram emprego.

5. PROPOSIÇÕES PARA A MELHORIA DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Capes, no seu limite institucional enquanto órgão de regulação e controle da qualidade, de aprovação e renovação da atuação dos PPGs no país, anunciou em 2019 que está em construção o novo formato de avaliação dos PPGs e os resultados deste processo serão conhecidos em 2025 (MARQUES, 2019).

Percebe-se que a agência pretende, por tal iniciativa, diversificar o escopo da avaliação no processo de mensuração da qualidade da agência por meio de adoção da estratégia multidimensional, visando centralizar foco em cinco dimensões, Ensino e Aprendizagem; Produção de Conhecimento; Inserção internacional e Regional; Inovação e Transferência de conhecimento; e Impacto na Sociedade (PRADO, 2022). Segundo Oliveira e Guedes (2022), a nova abordagem da sistemática avaliativa engloba um punhado de indicadores estruturado a partir das cinco dimensões mencionadas aclarando de melhor maneira a intenção da Capes.

Os autores avançam explicando que o modelo a ser implementado foi inspirado no modelo europeu U-Multirank, uma plataforma que utiliza basicamente as cinco dimensões referidas outrora, de maneira a fornecer um gama de informações que permitem comparar diversas instituições de ensino para quem o visita. A filosofia de U-Multirank pressupõe não desmistificar quais instituições de ensino são melhores ou piores, e sim identificá-las mais ou menos quanto à adequação do interesse do estudante (PRADO, 2022). Este paradigma é utilizado fortemente em países como Espanha, onde originou, Alemanha, Holanda, e já é realidade em mais de 90 nações predominantemente europeias (BRASIL, 2019; PRADO, 2022).

Justifica-se admitir o modelo multidimensional para o caso nacional pois se entende que a avaliação deve ser centrada no resultado do processo e não no processo em si. Deve-se focar mais no impacto do programa, na repercussão na sociedade, em uma avaliação mais ampla, mas com resultados concretos. E com isso, pode-se afastar a relação hierárquica hoje existente entre as dimensões avaliadas no sistema, sendo que todas elas devem ter tratamento igual e gozar da mesma importância perante o ato avaliatório, portanto, não caberá a Capes sozinha definir quais programas *stricto sensu* são de qualidade ou não, esta tarefa passará a ser compartilhada com discentes, instituições, governo, etc (BRASIL, 2019).

Desta forma, as instituições de ensino superior se sentem no dever de fazer uso do instrumento legítimo de modo a oportunizar um conhecimento real sobre seus serviços prestados. Tal instrumento trata-se, nas palavras de Leite et al (2020), da autoavaliação

institucional, um organizador qualificado cuja potencialidade possibilita identificar pontos fortes e fracos e/ou ameaças e oportunidades da instituição como toda.

Partindo desta premissa, cumpre-se destacar, enquanto objetivo principal desta pesquisa, fornecer subsídios para a melhoria da autoavaliação dos PPGs no Brasil. Tais subsídios emanam da concepção dos discentes e egressos da PG na UFSM, que constituem principais protagonistas deste estudo. Nesse sentido, propõe-se, para o aprimoramento dos programas *stricto sensu* no país, submeter os usuários a um ritual da autoavaliação dos seus respectivos PPGs a partir das sete dimensões utilizadas para realização deste trabalho, sendo elas, Infraestrutura da Instituição, Qualidades Acadêmica e Profissional dos Professores, Relacionamento e Acessibilidade do/a Orientador/a, Suporte da Secretaria, Avaliação Geral do PPG, Satisfação com PPG, e A Carreira Após a Realização do Curso (Mestrado/Doutorado).

No entanto, recomenda-se para coleta de dados aplicação de técnicas quantitativas de escala tipo likert e para tratamento dos mesmos, utilizar-se, preferencialmente, estatística descritiva e multivariada especificamente as técnicas Análise fatorial, Test t, ANOVA e Regressão. Com a primeira análise multivariada, será possível descobrir as características mais importantes do PPG na avaliação dos usuários, a segunda e terceira permitirão que se faça, obviamente, comparação de médias e, por fim, a última ajudará a explicar fatores ou variáveis que influenciam a satisfação dos usuários.

Antes de avançar com os procedimentos analíticos, cabe discutir de forma antecipada como será encaminhado o processo autoavaliativo. Nesta perspectiva é imprescindível a ação de planos estratégicos como elementos básicos, pois nessa fase serão discutidos seguintes pontos:

- Objetivos da autoavaliação;
- Instrumento de coleta de dados e validação dos mesmos;
- Tratamento e discussão dos dados;
- Tomada de decisão;
- Processo de implementação dos resultados.

Com este instrumento avaliativo outrora mencionado, os PPGs saberão como perseguir seus impactos de forma concreta, como dimensionar seus efeitos na sociedade, como estão contribuindo para a transformação da vida dos seus usuários, como estão ajudando para fortalecer e erguer outras instituições. Também terão a sua disposição um diagnóstico profundo e informações preciosas sobre suas principais características enquanto instituições, assim como

conhecimento que possam corroborar para aumentar nível de satisfação dos seus usuários. Saberão escolher qual meio e método a utilizar para elevar a eficiência institucional e como atingir eficácia desejada. De igual modo, terão na posse informações que possam contribuir para superação de desafios como, ausência de credibilidade, cultura e participação efetiva no processo da autoavaliação institucional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui um papel extremamente relevante no contexto da autoafirmação, da emancipação e conseqüentemente do desenvolvimento de uma nação. É difícil, senão impossível, falar dos avanços sociais e civilizatórios sem levar em consideração a centralidade que a educação exerce nesse processo.

Diante disso, é legítimo afirmar que o Brasil sempre demonstrou sua preocupação e vontade política de se desenvolver apostando em elevar a qualidade do seu sistema do ensino superior investindo sério na formação e qualificação dos indivíduos e na implementação de mecanismos de avaliação institucional que pudessem assegurar tal ambição, embora a construção de universidades públicas tenha acontecido somente no século XX diferente dos outros países da América Latina cujas universidades foram erguidas no século XVI (OLIVEIRA e GUEDES, 2022). Ao longo do tempo, tais mecanismos de avaliações vêm sofrendo modificações importantes tendo em conta dinâmica política e a necessidade de cada momento histórico do país.

No entanto, a década de oitenta foi marcante na discussão relativamente a emancipação política, financeira e administrativa e assim como no processo de produção e disseminação do conhecimento das universidades públicas federais por meio de Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). De igual modo, provocou o debate das questões envolvendo eficiência, eficácia e produtividade das instituições de ensino superior através da adoção de políticas neoliberais instituída pelo do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.

O Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), se revelou importante de modo que foi incipiente em chamar atenção na necessidade das universidades se avaliarem internamente focando no tripé educacional (ensino, pesquisa e extensão), no início dos anos noventa. Na mesma década, viu-se a implementação do Exame Nacional de Cursos (ENC) cujo *modus operandi* rendeu muitas críticas dos acadêmicos e

pesquisadores da época porque os mecanismos de aferição da qualidade da educação superior passavam rigorosamente pela aplicação da prova aos estudantes concluintes.

Em 2004 surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que prevalece até presente momento, com propósito de corrigir os erros cometidos pelos modelos anteriores, criando nova configuração para avaliação institucional, definindo finalidades claras para avaliação interna e externa e distribuiu funções para cada órgão envolvida no processo de apuração da qualidade das instituições públicas de ensino superior a nível de graduação.

Já no âmbito da pós-graduação, os processos avaliativos também não foram isentos das modificações estruturais para atender demandas de formação dos professores do ensino superior e dos pesquisadores e de desenvolvimento nacional conforme entendimento da Capes e do Estado brasileiro em diversos períodos. Nesta ordem, convém realçar as três visões explicativas sobre a instituição da PG na esfera nacional, 1) necessidade extrema de formar indivíduos qualificados para trabalhar nas indústrias, fabricas e na administração pública, etc; 2) substituir as escolas jesuítas tradicionais que formavam indivíduos sem envolvimento com a pesquisa científica; 3) possuir domínio científico e tecnológico em função da defesa da pátria e da aceleração do processo de desenvolvimento.

No entanto, olhando para o contexto atual, verifica-se que as motivações para instituição ou continuidade dos PPGs precisam ser observadas com lupa em função de dar respostas mais efetivas para questões como redução de desigualdades sociais que esmiuça esta nação assim como apontar saídas contundentes para superação da pobreza que ainda atinge milhões de brasileiros.

Ora, nos momentos iniciais da PG, o parecer 977 de 1965 foi determinante para dar envergadura necessária ao *stricto sensu*, instituindo os cursos de mestrado e doutorado no qual primeiro dá condição para cursar o segundo, de igual modo ocasionou a existência de cursos *lato sensu* em função de capacitar os profissionais já existentes. Nos primórdios da década de setenta, a Capes adquiriu autonomia administrativa e financeira, e em 1976 estruturou uma sistemática de avaliação robusta introduzindo avaliação por pares como mecanismo para garantir um padrão mínimo de qualidade aos PPGs. A partir desse momento, sob responsabilidade de comitês de cada área de conhecimento através de visitas *in loco*, o foco da avaliação passou a ser na produção científica dos professores pesquisadores.

No entanto, a expansão frenética da PG no país ao longo do tempo desvirtuou a realização da avaliação por meio de visitas e, assim sendo, a Capes inovou-se

institucionalmente aproveitando a evolução da tecnologia de informação alterando drasticamente os critérios avaliativos. A partir de então, a plataforma sucupira ganhou destaque na sistemática avaliativa do órgão, recebendo diversos dados dos PPGs.

Todavia, a convite da Capes, em 2001 os observadores internacionais acompanharam o processo avaliativo daquele período, elogiaram a sistemática e por fim, destacaram a necessidade da existência da autoavaliação no modelo para enxergar outras realidades dos programas. Desde então, a agência começou a ponderar e levar em consideração a autoavaliação dos programas, até que em 2019 decidiu que atividades de regulação e aperfeiçoamento do *stricto sensu* devem se caminhar juntos.

Perante o exposto e para esta investigação, levantou-se seguinte questionamento, como a percepção dos estudantes e egressos de pós-graduação da UFSM pode contribuir para a definição de parâmetros de qualidade dos seus respectivos programas? Por meio de tal inquietação, objetivou-se analisar a percepção dos discentes e egressos da PG da UFSM em relação à qualidade dos seus respectivos cursos. Desta forma, preocupou-se, inicialmente, em conhecer os envolvidos na pesquisa quanto as suas características sociodemográficas.

Assim sendo, observou-se que a presença feminina na PG na UFSM é de 56%,1 contra 42,9% da masculina, 30,2% dos discentes têm entre 21 a 26 anos de idade, o predomínio da raça branca é de 88,1% sobre 6,7% de pardas e 2,2% de pretas. O colégio com maior número dos estudantes pertence a das Humanidades, 44%, Colégio de Ciências Exatas e Tecnológicas 32,1% e 23,8% são de colégio de ciências da vida.

os egressos, 52,4% dos formados também são do sexo feminino, 46,7% pertence aos homens, 87,5% são brancos, 7% de pardos e 2,5% dos pretos. O colégio que mais formou indivíduos é das Humanidades, 36,9%, seguido de Colégio de Ciências das Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinares 31,9%, e 31,1% de Colégio de Ciência de Vida.

Os dados referentes a disparidade em termos de diversidade envolvendo baixíssima presença dos pretos e indígenas constituem insumos para a universidade pensar em estratégias que pudessem corroborar para diminui-la. Por exemplo, detectar qual colégio tem mais presença desses grupos e em quais cursos eles se encontram, identificar suas formas de ingresso e condições de permanência e, a partir disso, incentivar o colégio que menos tem a representação desses indivíduos nos seus cursos a implantar mecanismos que possam ajudar na superação do desafio.

Ora, 60,6% dos egressos da PG na UFSM estão trabalhando no Estado do Rio Grande Sul, onde se encontra a universidade, a UFSM emprega a 41% dos ex-discentes, 15,7% trabalham na esfera pública (federal, estadual, municipal), 15,8 atuam no setor privado incluindo instituições de ensino.

Entretanto, através da análise fatorial exploratória, detectou-se onze fatores que explicam 68,64% de variância acumulada, ou seja, identificou-se onze características que definem a qualidade dos PPGs da UFSM a partir dos estudantes e egressos. Estes fatores são todos importantes no julgamento dos pesquisados, porém apresentam hierarquia quanto a ordem de relevância. Portanto, tem-se a “Colaboração do orientador” como fator mais importante conforme a percepção dos investigados, seguido de “Metodologia das aulas” e “Atenção da secretaria de PPG”. Enfatiza-se esses três por apresentaram maiores volumes de variância sendo elas, 34,58%, 8,34%, 5,83%.

Dos onze fatores identificados, seis revelaram entendimento dicotômico entre os estudantes e egressos, a saber: (Colaboração do orientador, Atenção da secretaria do PPG, Impacto do PPG no país, Internacionalização dos docentes, Transparência do PPG, e Capacitação dos docentes). A especificidade e complexidade de cada fator mencionada pode estar na origem de tais divergências, e trabalhos futuros podem se dedicar a desvendá-las. Ressalta-se que em termos de média, os fatores levantados, ou seja, os indicadores de qualidade identificados a partir dos PPGs da UFSM, são todos satisfatórios demonstrando uma boa autoavaliação por parte dos investigados.

No que se refere a satisfação geral com PPG, o R^2 ajustado no valor de 0,658, ou seja, 65,8% das variáveis independentes explicam a variável dependente. O fator “Competência técnica dos docentes do programa” se mostra mais influente na satisfação dos estudantes e egressos. Quanto a satisfação com orientador, 44,2% das variáveis independentes explicam dependente, sendo que, o tratamento respeitoso do/a orientador/a para com orientando/a exerce mais influência na satisfação dos investigados. De fato, em termos gerais, a relação mais próxima que discente ou egresso estabelece com PPG é com o orientador, tanto é que se esta relação não for boa influencia negativamente na satisfação do aluno com o curso/programa.

Entretanto, a autoavaliação desencadeada mostra-se muito útil na medida em que apresenta dados fidedignos e informações importantíssimas para a compreensão de parâmetros de qualidade dos PPGs da UFSM e conseqüentemente para melhoria de processo autoavaliativo dos PPGs no Brasil. Também revela que os usuários têm muito a contribuir para melhor

desempenho da administração pública, seja direta ou indireta, quando são convidados a fazê-lo.

Nesse sentido, é justo a afirmação de Denhardt e Catlaw (2019), que as premissas básicas que conduzem o processo de tomada de decisão em qualquer organização pública são os seus objetivos institucionais. No caso dos programas de pós-graduação, tal responsabilidade é assumida pelo corpo burocrático do programa (coordenação, professores, secretaria) e compartilhada, em parte, com a Capes em função de garantir uma formação sólida e de qualidade aos discentes que ali transitam. Nesta senda, além do planejamento institucional, o processo de tomada de decisão em determinado programa de pós-graduação, a respeito do seu desenvolvimento e melhoria institucional, deve-se guiar pelo conjunto de informações e dados colocados à sua disposição. Dados esses podem emanar de uma pesquisa científica, de um diagnóstico institucional e/ou de um relatório orgânico da Capes.

Ora, neste estudo, os estudantes e egressos constituem principais fontes de informação para determinar a qualidade dos seus cursos e conseqüentemente apontar direcionamento para melhoria institucional, afinal eles são insumos e produtos da pós-graduação, portanto, merecem a centralidade no processo como frisou Hortale (2003). Desta forma, em termos de qualidade do serviço prestado, a satisfação destes segmentos, além de outros fatores, caracteriza a instituição como de qualidade por atender suas expectativas (CAVALHEIRO et al., 2011). Daí que Leite et al (2020) realça o quão importante é a participação do avaliado no processo avaliativo, no caso específico dos cursos de PG a iniciativa deve ser assumida pelo programa no sentido de se aperfeiçoar e se consolidar.

Através dos segmentos investigados, pode-se dizer que a efetivação dos PPGs no Brasil deve passar pelo processo autoavaliativo, sobretudo pela avaliação das dimensões abordadas neste estudo. Convém destacar a relevância das técnicas de análises da estatística multivariada pelo suporte científico na identificação dos indicadores de qualidade dos PPGs na UFSM, referindo-se a Análise Fatorial Exploratória, a verificação de diferença de percepção entre estudantes e egressos com relação ao funcionamento dos seus cursos pelo Test t, e a Regressão Linear Múltipla visto que possibilitou descobrir quais fatores são mais impactantes na satisfação dos pesquisados, e de igual modo, ajudou a revelar quais variáveis são mais influentes na satisfação dos usuários no relacionamento com orientador/a.

Os resultados desse trabalho, evidentemente, propõem à CAPES e aos PPGs a um exercício de reflexão sobre quais elementos, de fato, devem caracterizar os cursos da PG como

de qualidade, sem desconsiderar os critérios (Formação, Produção Intelectual e Impacto na Sociedade) de classificação hoje existentes. Atualmente, em termos de conhecimento, pouco se sabe de antemão a nível internos dos PPGs, referindo-se a questões didáticas e pedagógicas, a relação ética e profissional e sobre o comportamento dos docentes para com discentes. Nesse sentido, se a avaliação da CAPES alinhasse esses elementos aos seus critérios de qualidade, é provável que se tenha menos casos de conflitos entre orientador/orientando, que muitas das vezes contribui para deteriorar a saúde mental de estudantes com doenças como depressão e ansiedade.

De igual modo, o déficit na formação de docentes do nível superior pode alterar positivamente, permitindo que a ênfase não seja só colocada em atividades de pesquisa e publicações. Também, de maneira prévia, permitirá os interessados em cursos de PG conhecer a realidade institucional aonde pretendem transitar para efeito de formação.

Entretanto, como se pode constatar, este trabalho encontrou quase setenta por cento, ou seja, mais da metade dos determinantes da qualidade dos PPGs, da mesma forma, identificou quase setenta por cento dos fatores que explicam a satisfação dos discentes nos programas *stricto sensu* na UFSM, porém resta descobrir os outros vinte por cento para os dois casos, e os estudos futuros podem se empenhar a isso utilizando outras abordagens metodológicas, nomeadamente pesquisas de cunhos qualitativos.

A nível dos colégios, também podem ser conduzidas investigações que procurem inteirar sobre quais cursos estão gerando mais oportunidades de empregabilidade, assim como tentar identificar desafios dos que não estão conseguindo alcançar mesmo efeito. De igual modo, pode-se desenvolver pesquisas relacionadas ao período mais propício para a avaliação interna, como se dá o processo de implementação de resultados da autoavaliação nos PPGs.

7. REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Nelson de. Sistema (s) de avaliação da educação superior brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 257-269, 2009.
Acesso: 03/07/2023.
- ALVES, Larissa Roberta et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, 2019.
- ALVES, Marcelo Leandro Ferraz et al. A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: A PERSPECTIVA E ESTRATÉGIA DISCENTES. 2014.
- ALVES, Miriam Fábria; DE OLIVEIRA, João Ferreira. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 2, 2014.
- ANDERSON, David R. et al. **Métodos quantitativos para los negocios**. Cengage Learning, 2011.
- ARANTES, L.I.T. – Alinhamento de Estratégias da Pós-graduação na Universidade Federal de Goiás ao PNPg e ao PNE: Ações na Universidade Federal de Goiás. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- ARIAS, R. M. **Psicometria: teoria de los tests psicológicos y educativos**. Madrid: Sintesis, 1996.
- ARRUDA, June Alves de; PASCHOAL, Tatiane; DEMO, Gisela. Uso dos resultados da autoavaliação institucional pelos gestores da Universidade de Brasília. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, n. 3, p. 680-698, 2019.
- ASSUNÇÃO, Gabriel Gonçalves et al. Avaliação do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional–PROFIAP-UFV na perspectiva dos discentes. 2019.
- AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 12, p. 597-624, 2007.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 783-803, 2016.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, v. 1, p. 285-314, 2005.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 131-152, 2008.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 361-390, 2015.

BATISTA, Marcos Antonio et al. Avaliação institucional no ensino superior: construção de escalas para discentes e docentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 201-218, 2013.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999.

BENTO, Tainá Flor. A avaliação CAPES como instrumento indutor de qualidade para a pós-graduação brasileira: limites e desafios.

BERTÉ, Italoema Agnelo Alves et al. Processo de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde: construindo ferramentas. 2021.

BERTOLIN, Júlio CG. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 4, 2004.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. [2004a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 20 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23072020-dav-multi-pdf> Acesso em: 12 jun, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010, vol 1. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf> Acesso em: 29 de Mai de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Brasília**, https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2022.

BRASIL. Relatório de Grupo de Trabalho: **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/ptbr/search?SearchableText=relat%C3%B3rio%20de%20autoavali%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 05/07/2020

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Ou modelo estrutural de gestão pública. **Revista da Administração Pública**, v. 42, pág. 391-410, 2008.

BRITO, Renato de Oliveira et al. Comissão Própria de Avaliação-CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 68-88, 2021.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira et al. Gestão de egressos da pós-graduação stricto sensu: concepção de um modelo para programas de administração. 2021.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, p. 611-614, 2004.

CAPES [Internet]. CAPES Contribui para participação da mulher na ciência; 11 fev2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-contribui-para-participacao-da-mulher-na-ciencia> Acesso em: 28 mar. 2023

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **Psico**, v. 39, n. 2, 2008.

CARNEIRO, Caroline. Avaliação docente sob a ótica dos docentes e discentes: o caso de duas instituições de ensino superior privadas. **Programa de Pós-Graduação em Administração**, 2016.

CARVALHO, Hilda Alberton de; OLIVEIRA, Oséias Santos de; LIMA, Isaura Alberton de. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicampus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 217-243, 2018.

CAVALHEIRO, E. A.; TAVARES, C. E. M.; NASCIMENTO FILHO, M. O que determina a satisfação de nossos alunos? Um estudo comparativo entre o Curso de Administração e os demais Cursos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade de Cruz Alta. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 4., Florianópolis, 2011. *Anais[...]*. Florianópolis: UFSC, 2011.

COELHO, Antônio C.; CUNHA, Jacqueline VA. Regressão linear múltipla. **Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. São Paulo: Atlas**, p. 131-231, 2007.

COSTA, F. J.; SOUSA, S. C. T.; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 11, n. 25, p. 823–852, 2015.

COSTA, Joyce Pereira da; COSTA, Ana Ludmila Freire; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. A internacionalização na política científica brasileira e seus impactos para os programas de pós-graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 881-899, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de pesquisa**, n. 101, p. 20-49, 1997.

DA PONTE, João Pedro. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

DA SILVA SOARES, Silvia Adriana; PAULY, Evaldo Luis; FOSSATTI, Paulo. As/os secretárias/os de programas de pós-graduação stricto e sua relação com a internacionalização. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e020009-e020009, 2020.

DA SILVA, Juliano Reginaldo Corrêa et al. A incidência dos mecanismos isomórficos nos processos de autoavaliação institucional. **Navus-Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 173-186, 2019.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali) ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, 2004.

DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves; DE OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 783-803, 2016.

DE OLIVEIRA, Esdras Tavares; DE SOUZA GUEDES, Olegna. U-MULTIRANK À BRASILEIRA: NOTAS CRÍTICAS ACERCA DA AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DA CAPES. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 3, p. 192-205, 2022.

- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. In: **Educar pela pesquisa**. 2011. p. 148-148.
- DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1223-1245, 2010.
- DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação (Campinas)**, v. 7, n. 1, p. 9-33, 2002.
- DOS SANTOS BERNARDES, Joelma; ROTHEN, José Carlos. Comissão própria de avaliação: dois lados de uma mesma moeda. **Estudos em avaliação educacional**, v. 26, n. 62, p. 420-446, 2015.
- DOS SANTOS, Claudia Michelle Oliveira; CHIARI, Brasília Maria. Perfil de egressos de um programa de pós-graduação em distúrbios da comunicação. **Distúrbios da Comunicação**, v. 34, n. 2, p. e56474-e56474, 2022.
- FALLEIROS, Ana Elisa de Souza; PIMENTA, Márcio Lopes; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado. O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 593-618, 2016.
- FERREIRA, Maurício da Silva; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 201-221, 2017.
- FIELD, A. **Descobrendo a Estatística Usando o SPSS** – Bookman. 2009.
- GATTI, Bernardete et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, p. 137-144, 2003.
- GHENO, Ediane Maria et al. Sistema de avaliação da CAPES: indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho. **Em Questão**, v. 25, n. 3, p. 184-213, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.
- GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, p. 129-149, 2003.
- GOUVÊA, Maria Aparecida; PREARO, Leandro Campi; DO CARMO ROMEIRO, Maria. Avaliação da aplicação de técnicas multivariadas de interdependência em teses e dissertações de algumas Instituições de Ensino Superior. **FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão**, v. 15, n. 1, 2012.
- GUEDES, Terezinha Aparecida et al. Estatística descritiva. **Projeto de ensino aprender fazendo estatística**, p. 1-49, 2005.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**: Sage Publications. 2014.
- HAIR, Joseph F., BLACK, William C., BABIN, Barry J., ANDERSON, Rolph E., TATHAM, Ronald L. **Análise Multivariada de Dados**. 6. Ed. Porto Alegre, Bookman, 2009.
- HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert; FORCELLINI, Fernando Antônio. Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 26, p. 177-196, 2021.

HORTALE, Virginia Alonso. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. 1837-1840, 2003.

HORTALE, Virginia Alonso; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Auto-avaliação nos programas de pós-graduação na área da saúde coletiva: características e limitações. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 223-233, 2008.

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE SANTA MARIA. **Relatório de Gestão 2014- 2021**. Santa Maria, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Jailson/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20HUSM%202014-2021_VF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jailson/Downloads/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20HUSM%202014-2021_VF%20(1).pdf) Acesso em: 09 mar. 2023

Jereb, E., Jerebic, J., & Urh, M. (2018). Revising the Importance of Factors Pertaining to Student Satisfaction in Higher Education. **Organizacija**, 51(4), 271–285.

JESUS, Girlene Ribeiro de; BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 628-647, 2018.

KONZEN, Léo Zeno; ADAMS, Elias. Autoavaliação institucional: um estudo sobre a análise de dados da autoavaliação em perspectiva diacrônica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 3, p. 783-798, 2016.

KRONBAUER, Elisete et al. Análise da autoavaliação institucional pela perspectiva da teoria da resposta ao item: uma aplicação na UFSM. **Programa de pós-graduação em Gestão de Organizações Públicas**, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1341-1362, 2005.

KURUM, Gul; CINKIR, Sakir. An authentic look at evaluation in education: a school self-evaluation model supporting school development. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 19, n. 83, p. 253-286, 2019.

LACERDA, Leo Lynce Valle de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 87-104, 2015.

LATIF, Sumaia Abdei. A análise fatorial auxiliando a resolução de um problema real de pesquisa de marketing. **Caderno de pesquisas em Administração**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 1994.

LEITE, Denise et al. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 339-353, 2020.

LOPES, Eli Fernanda Brandão et al. A relação entre orientador e orientando no processo de produção científica. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3854-3868, 2020.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. Ensino superior em administração e percepção da qualidade de serviços: uma aplicação da escala SERVQUAL. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 13, p. 219-233, 2011.

MABA, Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: Estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, n. 2, p. 455-480, 2012.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, v. 49, n. 2, p. 369-383, 2014.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Proposta de um modelo de gestão de programas de pós-graduação na área de Administração a partir dos sistemas de avaliação do Brasil (CAPES) e dos Estados Unidos (AACSB). **Revista de Administração**, v. 49, n. 2, p. 369-383, 2014.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 9, 2008.

MACCARI, Emerson Antonio; LIMA, Manolita Correia; RICCIO, Edson Luiz. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Ciências da Administração**, v. 11, n. 25, p. 68-96, 2009.

MARQUES, FABRÍCIO, Avaliação em 5 dimensões; **Revista Pesquisa Fapesp**. Edição 286, Dez, 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/avaliacao-em-5-dimensoes/> Acessada em: 25 mai. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In:CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294- 309.

MARTINS, G. A. **Estatística geral e aplicada**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Joice da Costa; RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 509-530, 2018.

MASARO, Rita Eliana et al. Fatores de qualidade no ensino superior e o desempenho no trabalho dos docentes universitários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 705-724, 2022.

MATTA, F. Najib. **Pesquisa de Marketing**. Vol 1 e 2, São Paulo: Atlas, 2005.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. A evolução da concepção e da linha de ação do programa CAPES-COFECUB. InfoCAPES. **Boletim Informativo. Brasília: CAPES**, v. 7, n. 41999, 2000.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering-BJPE**, p. 26-39, 2017.

NÓBREGA, Maria Helena da. Advisers and their Students in the 21st Century: challenges for the graduate programs. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1055-1076, 2018.

NUNES, A. K. et al. Autoavaliação dos programas de pós-graduação da UNISC. In: SEMINÁRIO DOS 15 ANOS DO PAIUNG: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA ESSÊNCIA E AVALIAÇÃO, 1., 2009, Caxias do Sul. **Anais...Caxias do Sul: UNISC**, 2009.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semigueem Lima Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 373-384, 2017

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 165-177, 2017.

NUNES, Everardo Duarte; FERRETO, Lirane Elize; BARROS, Nelson Filice de. A pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil: trajetória. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 1923-1934, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. 2015.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; ROTHEN, José Carlos. A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: um estudo documental (1998-2018) a partir da área da Educação.

OSBORNE, Stephen P. The new public governance? 1. 2006.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. Educação superior: democratizando o acesso. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 4, 2004.

PAIVA, Flavia Melville; BRITO, Silvia Helena Andrade de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, p. 493-512, 2019.

Parasuraman, A., Zeithaml, VA, & Berry, LL. SERVQUAL: Uma escala de vários itens para medir as percepções do consumidor sobre a qualidade do serviço. **Journal of Retailing**, 64 (1), 12-40. 1988.

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, p. 642-655, 2018.

PESTANA, Maria Helena. GAGEIRO. JN **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**, v. 2, 2003.

PINTO, Alexandre Rodrigues et al. Melhorias na qualidade dos serviços de atendimento de secretaria: Intervenção e resultados em uma instituição de ensino superior. **International Journal of Business Marketing**, v. 7, n. 1, p. 22-31, 2022.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, p. 425-436, 2006.

POLONIA, ANA DA COSTA; SANTOS, MARIA DE FÁTIMA SOUZA. O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco. **Educação em revista**, v. 36, 2020.

PRADO, Antonio Fernando Bertachini de Almeida. Avaliação Acadêmica Multidimensional com o uso do “U-Multirank”. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 159-182, 2022.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 20, p. 143-161, 2015.

RIO GRANDE DO SUL, Estado PL 3/2020. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=3&AnoProposicao=2020>

RISTOFF, Dilvo I. O SINAES e os seus desafios. 2004.

ROLIM, Paulo Yvens Farias; RAMOS, Anatólia Saraiva Martins. Análise da gestão dos Programas de Pós-Graduação baseada no resultado da avaliação CAPES por meio da matriz importância-desempenho. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 525-545, 2020.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, p. 119-119, 2006.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 627-641, 2003.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 627-641, 2003.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, p. 153-168, 2008.

SERAFIM, Milena Pavan; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo; DIAS, Rafael. A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da Pós-Graduação Brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 1-4, 2022.

SGARBI, Victor Souza et al. Pós-graduações brasileiras em engenharia e a formação pedagógica docente: um estudo dos dados na Plataforma Sucupira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 91-117, 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SILVA Andressa Henning, VIEIRA Kelmara Mendes. Síndrome de Burnout em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Pretexto**, 16(1): 52-68. 2015.

Silva, V. C., Silva, P. O. M. & Souza, S. P. (2013). As representações sociais sobre competência entre os administradores. XXXVII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 7 a 11 de setembro de 2013.

SOARES, Adriana Benevides et al. A satisfação de estudantes universitários com o curso de ensino superior. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, 2021.

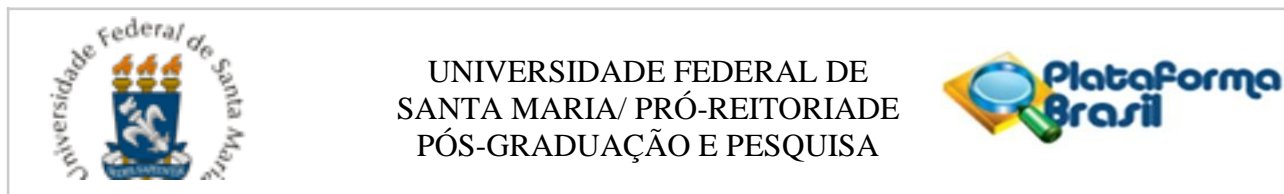
SOARES, Gustavo Fernandes. **Sistema de autoavaliação de aplicado a programas de mestrado em rede**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional) – Universidade Federal de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2018.

- SOBRINHO, José Dias. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. 1996.
- SOUZA, Andreliza Cristina; DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL- caracterização e perspectivas.
- SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 332-357, 2017.
- SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladis. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes–Boletim Informativo da CAPES**, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.
- SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes?. **Revista Brasileira de pós-graduação**, v. 1, n. 2, 2004.
- STAKE, Robert E.; DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Handbook of qualitative research. **NK Denzin & YS Lincoln (Eds.)**, v. 244, 1994.
- STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt; DE AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. Avaliação Institucional e Educação Superior: Contexto, regulações e novas tendências-a multidimensionalidade em foco. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, 2022.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TEIXEIRA, Paulo Roberto; RIOS, Monica Piccione Gomes. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004-2014. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 793-816, 2017.
- TREVISOL, Joviles Vitório; BALSANELLO, Geomara. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, p. 470-492, 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Estatuto (2010). Santa Maria, 2023. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/estatuto-ufsm-2010> Acesso em: 09 mar. 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2026**. Santa Maria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf Acesso em: 09 mar. 2023.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis**. Santa Maria, 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/789/2020/05/Arq_Pol_Autoaval_PPGCC-UFSM.pdf Acesso em: 09 mar. 2023
- VASCONCELOS, Natália Veloso Caldas de. **Egressos na avaliação da qualidade de um curso: o caso da engenharia de produção da UFRN**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.
- VITÓRIA, M. I. C. et al. Autoavaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu da PUCRS: Relato de experiência. In: SCARTON, A. M. et al. (Org.). **Avaliação Institucional em IES Comunitárias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 111-126, 2014.

WHITE, Halbert. A heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity. **Econometrica: journal of the Econometric Society**, p. 817-838, 1980.

YIN, Robert K.; DE CASO, Estudo. Planejamento e métodos. **Trad. Daniel Grassi**, v. 2, 2001.

Apêndice A- Aprovação do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: AUTO AVALIAÇÃO DOS CURSOS/PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMESTUDO COM DIFERENTES ENVOLVIDOS

Pesquisador: Breno Augusto Diniz Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40529120.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.705.375

Apresentação do Projeto:

Pela notificação, o proponente apresentou emenda ao projeto intitulado “Auto avaliação dos cursos/programas de pós-graduação: um estudo com diferentes envolvidos”.

A emenda foi justificada nos seguintes termos: “A necessidade do Programa de Pós-Graduação de realizar anualmente a autoavaliação do programa para fins de cumprimento das regras de avaliação da Capes.”

Em função dos documentos apresentados, a emenda pode ser aprovada, com a extensão do cronograma até julho de 2027.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:****Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_2028734_E1.pdf | 04/10/2022 13:54:21 | | Aceito |
| Outros | Emenda.pdf | 04/10/2022 13:47:52 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |
| Outros | Relatorio_projeto_no_portal.pdf | 29/11/2020 21:43:31 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |
| Outros | Autorizacao_institucional_para_uso_na_ufrsm1.pdf | 29/11/2020 21:42:04 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa_AutoAvaliacao_Pros.pdf | 29/11/2020 21:40:42 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |
| Outros | termo_de_confidencialidade_Projeto_auto_avaliacao.pdf | 29/11/2020 21:39:54 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Projeto_auto_avaliacao.pdf | 29/11/2020 21:37:55 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto_assinada.pdf | 29/11/2020 21:37:34 | Breno Augusto Diniz Pereira | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 17 de Outubro de 2022

Assinado por: CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Apêndice B- questionário

Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Ciências Sociais e Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Administração

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE PPG DA UFSM – DISCENTE MATRICULADOS (MESTRADO E DOUTORADO)

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

INSTALAÇÕES DA UFSM

Para cada um dos itens a seguir, marque o quanto os mesmos são adequados.

Considere a seguinte escala:

- 1 = Nada adequado
 2 = Pouco adequado
 3 = Adequado
 4 = Muito adequado
 5 = Totalmente adequado

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Recursos disponibilizados pelas bibliotecas da UFSM. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Infraestrutura disponível nos Centros de ensino (ou campi fora de sede) para realização de conferências e eventos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Medidas de segurança praticadas na Universidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. A infraestrutura do campus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. A infraestrutura utilizada pelo programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A adequação da infraestrutura utilizada pelo programa para PNE (Portadores de Necessidades Especiais). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os equipamentos disponíveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os laboratórios disponíveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. O acesso à internet nas salas de aula utilizadas pelo programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. O acesso à internet nas áreas comuns da universidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. O acesso à internet na minha sala de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

QUALIDADES ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Para este conjunto de itens, marque o seu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

- 1 = Discordo totalmente
 2 = Discordo parcialmente
 3 = Nem discordo, nem concordo
 4 = Concordo parcialmente
 5 = Concordo totalmente

De maneira geral, os professores do PPG...

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 12. ...são responsivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ... são acessíveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ... adotam boas práticas de ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ... possuem conhecimentos específicos que agregam na minha formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 16. ... possuem conhecimentos gerais que agregam minha formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. ... possuem contatos acadêmicos internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. ... publicam em revistas/ <i>journals</i> internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sobre a qualidade do ensino e das aulas | | | | | |
| 19. Consigo compreender os conceitos debatidos nas disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Consigo aplicar os conceitos debatidos nas disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Considero as aulas de boa qualidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. As atividades das disciplinas são adequadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A bibliografia é baseada predominantemente em literatura internacional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. A bibliografia é atualizada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. A utilização da elaboração de artigos como critério avaliativo é adequada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Os critérios de avaliação são adequados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Recebo feedback das atividades que realizo na disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. A atribuição de notas é condizente com o meu desempenho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. As leituras indicadas são adequadas ao que é discutido em sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. A quantidade de leituras é adequada ao que é discutido em sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. A carga horária da disciplina é cumprida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. O conteúdo programático é cumprido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RELACIONAMENTO E ACESSIBILIDADE DO(A) ORIENTADOR(A) | | | | | |
| O(a) meu(minha) orientador(a)... | | | | | |
| 33. ...possuí um bom relacionamento comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. ...trata-me com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. ...é um bom pesquisador(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. ...é paciente comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. ...sempre me atende quando eu necessito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. ...retorna rapidamente as demandas que eu encaminho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. ...é de fácil acesso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. ...me estimula a participar de eventos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. ...me ajuda a publicar artigos em revistas nacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. ...me ajuda a publicar artigos em <i>journals</i> internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. ...me ajuda a conseguir contatos acadêmicos internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. ...me insere em atividades (reuniões, apresentações, projetos, artigos, etc) do seu grupo de pesquisa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. ...domina os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. ...domina os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. ...discute minha pesquisa comigo regularmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. ...me ensina a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. ...dá <i>feedbacks</i> e orientações construtivas para meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. ...é essencial para a elaboração da minha dissertação/tese. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SUPOORTE DA SECRETARIA | | | | | |
| A secretaria do meu PPG... | | | | | |
| 51. ... é cortês. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. ... está sempre disposta a ajudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. ... fornece informações corretas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. ... é acessível durante expediente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. ... responde às minhas dúvidas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. ... me trata com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. ... me mantém informado dos procedimentos acadêmicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AVALIAÇÃO GERAL DO PPG | | | | | |
| Nas questões a seguir, assinale o seu grau de concordância, utilizando a seguinte escala: | | | | | |
| 1 = <i>Discordo totalmente</i> | | | | | |
| 2 = <i>Discordo parcialmente</i> | | | | | |
| 3 = <i>Nem discordo, nem concordo</i> | | | | | |

| 4 = <i>Concordo parcialmente</i> 5 = <i>Concordo totalmente</i> | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 58. Os requisitos para ingressar no programa são claros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. O processo seletivo é justo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. Os critérios para concessão de bolsas de fomento são claros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. A qualidade do ensino do curso é alta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Minha produção acadêmica nacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Minha produção acadêmica internacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. O curso melhorou meu conhecimento específico na minha área de atuação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. A realização do curso está sendo importante para minha carreira profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. A estrutura curricular do curso (linhas de pesquisa, disciplinas, créditos) são adequadas aos objetivos do curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. A atuação internacional do PPG é relevante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. O impacto regional do PPG é alto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. O impacto nacional do PPG é alto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. O PPG é adequadamente coordenado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. O sistema de informações (site, e-mails, mídias) do PPG é eficiente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SATISFAÇÃO COM O PPG | | | | | |
| Atribua uma nota de 0 (nada satisfeito) à 10 (totalmente satisfeito) para as seguintes dimensões do seu PPG. | | | | | |
| 72. Estrutura curricular do curso | | | | | |
| 73. Competências do corpo docente do programa | | | | | |
| 74. Internacionalização do programa | | | | | |
| 75. Impactos regionais do programa | | | | | |
| 76. Incentivo à Produção acadêmica | | | | | |
| 77. Critérios de seleção do PPG | | | | | |
| 78. Preparação para a carreira/mercado de trabalho | | | | | |
| 79. Satisfação geral com o(a) orientador(a) | | | | | |
| 80. Satisfação geral com o PPG | | | | | |

PARTE 2 – PERFIL DOS RESPONDENTES E PERGUNTAS GERAIS

Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino 3. () Prefiro não responder

Qual a sua idade? anos

Com relação a raça, como você se considera:

1. () Branca.
2. () Amarela.
3. () Parda.
4. () Preta.
5. () Indígena.
6. () Prefiro não declarar

Estado Civil.

7. () Solteiro(a).
8. () Casado(a) ou relação estável.
9. () Separado(a).
10. () Viúvo(a).

11. () Outra: _____.

Qual PPG você estuda?

- | | |
|---|---|
| 1. ADMINISTRAÇÃO | 29. ENFERMAGEM |
| 2. ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | 30. ENGENHARIA AGRÍCOLA |
| 3. AGRICULTURA DE PRECISÃO | 31. ENGENHARIA AMBIENTAL |
| 4. AGROBIOLOGIA | 32. ENGENHARIA CIVIL |
| 5. AGRONEGÓCIOS | 33. ENGENHARIA DE PRODUÇÃO |
| 6. AGRONOMIA | 34. ENGENHARIA ELÉTRICA |
| 7. AGRONOMIA - AGRICULTURA E AMBIENTE | 35. ENGENHARIA FLORESTAL |
| 8. ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO | 36. ENGENHARIA MECÂNICA |
| 9. ARTES VISUAIS | 37. ENGENHARIA QUÍMICA |
| 10. BIODIVERSIDADE ANIMAL | 38. ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE |
| 11. CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 39. EXTENSÃO RURAL |
| 12. CIÊNCIA DO SOLO | 40. FARMACOLOGIA |
| 13. CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL | 41. FILOSOFIA |
| 14. CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOS ALIMENTOS | 42. FÍSICA |
| 15. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA) | 43. GEOGRAFIA |
| 16. CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 44. GERONTOLOGIA |
| 17. CIÊNCIAS DA SAÚDE | 45. GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS |
| 18. CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS | 46. HISTÓRIA |
| 19. CIÊNCIAS ODONTOLÓGICAS | 47. LETRAS |
| 20. CIÊNCIAS SOCIAIS | 48. MATEMÁTICA |
| 21. COMUNICAÇÃO | 49. MEDICINA VETERINÁRIA |
| 22. DIREITO | 50. METEOROLOGIA |
| 23. DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA | 51. PATRIMÔNIO CULTURAL |
| 24. ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO | 52. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL |
| 25. EDUCAÇÃO | 53. PSICOLOGIA |
| 26. EDUCAÇÃO FÍSICA | 54. QUÍMICA |
| 27. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ENSINO DE FÍSICA | 55. REABILITAÇÃO FUNCIONAL |
| 28. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 56. RELAÇÕES INTERNACIONAIS |
| | 57. SAÚDE E RURALIDADE |
| | 58. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE |
| | 59. ZOOTECNIA |

Qual o curso: 1.() mestrado 2.() doutorado

É bolsista: 1.() Sim 2.() Não

Ano que iniciou o curso?

Possui dedicação exclusiva ao curso? 1.() Sim 2.() Não

Estado de origem?

1. Acre
2. Alagoas
3. Amapá
4. Amazonas
5. Bahia
6. Ceará
7. Distrito Federal
8. Espírito Santo
9. Goiás
10. Maranhão
11. Mato Grosso
12. Mato Grosso do Sul
13. Minas Gerais
14. Pará
15. Paraíba
16. Paraná
17. Pernambuco
18. Piauí
19. Rio de Janeiro
20. Rio Grande do Norte
21. Rio Grande do Sul
22. Rondônia
23. Roraima
24. Santa Catarina
25. São Paulo
26. Sergipe
27. Tocantins



Apêndice C- questionário

Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Ciências Sociais e Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Administração

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE PPG DA UFSM – EGRESSO (MESTRADO E DOUTORADO)

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

INSTALAÇÕES DA UFSM

Para cada um dos itens a seguir, marque o quanto os mesmos eram adequados na época em que você estudava.

Considere a seguinte escala:

- 1 = Nada adequado
 2 = Pouco adequado
 3 = Adequado
 4 = Muito adequado
 5 = Totalmente adequado

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Recursos disponibilizados pelas bibliotecas da UFSM. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Infraestrutura disponível nos Centros de ensino (ou campi fora de sede) para realização de conferências e eventos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Medidas de segurança praticadas na Universidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. A infraestrutura do campus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. A infraestrutura utilizada pelo programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A adequação da infraestrutura utilizada pelo programa para PNE (Portadores de Necessidades Especiais). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Os equipamentos disponíveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Os laboratórios disponíveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. O acesso à internet nas salas de aula utilizadas pelo programa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. O acesso à internet nas áreas comuns da universidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. O acesso à internet na minha sala de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

QUALIDADES ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Para este conjunto de itens, marque o seu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

- 1 = Discordo totalmente
 2 = Discordo parcialmente
 3 = Nem discordo, nem concordo
 4 = Concordo parcialmente
 5 = Concordo totalmente

De maneira geral, quando você era estudante, os professores do PPG...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12. ...eram responsivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. ... eram acessíveis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. ... adotavam boas práticas de ensino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ... possuíam conhecimentos específicos que agregam na minha formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. ... possuíam conhecimentos gerais que agregam minha formação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. ... possuíam contatos acadêmicos internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. ... publicavam em revistas/journals internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| Sobre a qualidade do ensino e das aulas | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 19. Conseguia compreender os conceitos debatidos nas disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Conseguia aplicar os conceitos debatidos nas disciplinas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Considerava as aulas de boa qualidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. As atividades das disciplinas eram adequadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A bibliografia era baseada predominantemente em literatura internacional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. A bibliografia era atualizada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. A utilização da elaboração de artigos como critério avaliativo era adequada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Os critérios de avaliação eram adequados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Recebia feedback das atividades que realizo na disciplina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. A atribuição de notas era condizente com o meu desempenho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. As leituras indicadas eram adequadas ao que era discutido em sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. A quantidade de leituras era adequada ao que era discutido em sala de aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. A carga horária da disciplina era cumprida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. O conteúdo programático era cumprido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| RELACIONAMENTO E ACESSIBILIDADE DO(A) ORIENTADOR(A) | | | | | |
| O(a) meu(minha) orientador(a)... | | | | | |
| 33. ...possuía um bom relacionamento comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. ...tratava-me com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. ...era um bom pesquisador(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. ...era paciente comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. ...sempre me atendia quando eu necessitava. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. ...retornava rapidamente as demandas que eu encaminhava. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. ...era de fácil acesso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. ...me estimulava a participar de eventos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. ...me ajudava a publicar artigos em revistas nacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. ...me ajudava a publicar artigos em <i>journals</i> internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. ...me ajudava a conseguir contatos acadêmicos internacionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. ...me inseria em atividades (reuniões, apresentações, projetos, artigos, etc) do seu grupo de pesquisa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. ...dominava os conhecimentos relativos ao tema da minha dissertação/tese. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. ...dominava os procedimentos metodológicos necessários ao desenvolvimento da minha dissertação/tese. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. ...discutia minha pesquisa comigo regularmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. ...me ensinava a buscar trabalhos relevantes para a elaboração do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. ...dava <i>feedbacks</i> e orientações construtivas para meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. ...foi essencial para a elaboração da minha dissertação/tese. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SUPORTE DA SECRETARIA | | | | | |
| A secretaria do meu PPG... | | | | | |
| 51. ... era cortês. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. ... estava sempre disposta a ajudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. ... fornecia informações corretas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. ... era acessível durante expediente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. ... respondia às minhas dúvidas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. ... me tratava com respeito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. ... me mantinha informado dos procedimentos acadêmicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| AVALIAÇÃO GERAL DO PPG | | | | | |
| <p>Nas questões a seguir, assinale o seu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:</p> <p>1 = <i>Discordo totalmente</i></p> <p>2 = <i>Discordo parcialmente</i></p> <p>3 = <i>Nem discordo, nem concordo</i></p> <p>4 = <i>Concordo parcialmente</i></p> | | | | | |

| 5 = Concordo totalmente | | | | | |
|---|------|---|---|------|------|
| 58. Os requisitos para ingressar no programa são claros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. O processo seletivo é justo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. Os critérios para concessão de bolsas de fomento são claros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. A qualidade do ensino do curso é alta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. Minha produção acadêmica nacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. Minha produção acadêmica internacional evoluiu a partir do aprendizado adquirido no curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. O curso melhorou meu conhecimento específico na minha área de atuação. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. A realização do curso foi importante para minha carreira profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66. A estrutura curricular do curso (linhas de pesquisa, disciplinas, créditos) são adequadas aos objetivos do curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67. A atuação internacional do PPG é relevante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68. O impacto regional do PPG é alto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 69. O impacto nacional do PPG é alto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70. O PPG é adequadamente coordenado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71. O sistema de informações (site, e-mails, mídias) do PPG é eficiente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SATISFAÇÃO COM O PPG | | | | | |
| Atribua uma nota de 0 (nada satisfeito) à 10 (totalmente satisfeito) para as seguintes dimensões do seu PPG. | | | | | |
| 72. Estrutura curricular do curso | | | | | |
| 73. Competências do corpo docente do programa | | | | | |
| 74. Internacionalização do programa | | | | | |
| 75. Impactos regionais do programa | | | | | |
| 76. Incentivo à Produção acadêmica | | | | | |
| 77. Critérios de seleção do PPG | | | | | |
| 78. Preparação para a carreira/mercado de trabalho | | | | | |
| 79. Satisfação geral com o(a) orientador(a) | | | | | |
| 80. Satisfação geral com o PPG | | | | | |
| SOBRE A CARREIRA APÓS A REALIZAÇÃO DO CURSO (MESTRADO OU DOUTORADO) | | | | | |
| Para avaliar os itens abaixo, considere a seguinte escala: | | | | | |
| <i>1 = Nada</i> | | | | | |
| <i>2 = Muito pouco</i> | | | | | |
| <i>3 = Pouco</i> | | | | | |
| <i>4 = Bastante</i> | | | | | |
| <i>5 = Totalmente</i> | | | | | |
| 99 = não se aplica | | | | | |
| A realização do curso, me proporcionou ... | | | | | |
| 81. ... aumento salarial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 82. ... mais oportunidades de trabalho dentro da organização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 83. ... aumentar minha produção acadêmica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 84. ... assumir novas responsabilidades no trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 85. ... oportunidades de crescimento na carreira em que eu atuava. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 86. ... aplicar os resultados da dissertação/tese na organização. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 87. ... melhorar as atividades em meu setor de trabalho ou na organização como um todo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 88. ... provocar a reflexão dos demais colaboradores sobre os resultados da minha pesquisa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| 89. ...gerar um impacto na comunidade local ou sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 99 |
| (Continuação) A realização do curso, me proporcionou ... | | | | | |
| 90. ... mudar totalmente de carreira. | 1sim | | | 2não | |

| | | |
|---|-----|-----|
| 91. ... fazer concurso público na área do meu curso. | sim | não |
| 92. ... conseguir um emprego. | sim | não |
| 93. ... trabalhar fora do país. | sim | não |
| 94. ... estudar fora do país. | sim | não |
| 95. ... atuar como docente em Instituição de Ensino Superior. | sim | não |

PARTE 2 – PERFIL DOS RESPONDENTES E PERGUNTAS GERAIS

Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino 3. () Prefiro não responder

Qual a sua idade? anos

Com relação a raça, como você se considera:

- 14. () Branca.
- 15. () Amarela.
- 16. () Parda.
- 17. () Preta.
- 18. () Indígena.
- 19. () Prefiro não declarar

Estado Civil.

- 1. () Solteiro(a).
- 2. () Casado(a)ou relação estável.
- 3. () Separado(a).
- 4. () Viúvo(a).
- 5. () Outra:_____.

Qual PPG você estudou?

- | | |
|---|--|
| 1. ADMINISTRAÇÃO | 23. DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO HUMANA |
| 2. ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | 24. ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO |
| 3. AGRICULTURA DE PRECISÃO | 25. EDUCAÇÃO |
| 4. AGROBIOLOGIA | 26. EDUCAÇÃO FÍSICA |
| 5. AGRONEGÓCIOS | 27. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ENSINO DE FÍSICA |
| 6. AGRONOMIA | 28. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA |
| 7. AGRONOMIA - AGRICULTURA E AMBIENTE | 29. ENFERMAGEM |
| 8. ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO | 30. ENGENHARIA AGRÍCOLA |
| 9. ARTES VISUAIS | 31. ENGENHARIA AMBIENTAL |
| 10. BIODIVERSIDADE ANIMAL | 32. ENGENHARIA CIVIL |
| 11. CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 33. ENGENHARIA DE PRODUÇÃO |
| 12. CIÊNCIA DO SOLO | 34. ENGENHARIA ELÉTRICA |
| 13. CIÊNCIA E TECNOLOGIA AMBIENTAL | 35. ENGENHARIA FLORESTAL |
| 14. CIÊNCIA E TECNOLOGIA DOS ALIMENTOS | 36. ENGENHARIA MECÂNICA |
| 15. CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (BIOQUÍMICA TOXICOLÓGICA) | 37. ENGENHARIA QUÍMICA |
| 16. CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 38. ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE |
| 17. CIÊNCIAS DA SAÚDE | 39. EXTENSÃO RURAL |
| 18. CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS | 40. FARMACOLOGIA |
| 19. CIÊNCIAS ODONTOLÓGICAS | 41. FILOSOFIA |
| 20. CIÊNCIAS SOCIAIS | 42. FÍSICA |
| 21. COMUNICAÇÃO | 43. GEOGRAFIA |
| 22. DIREITO | 44. GERONTOLOGIA |
| | 45. GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS |

- 46. HISTÓRIA
- 47. LETRAS
- 48. MATEMÁTICA
- 49. MEDICINA VETERINÁRIA
- 50. METEOROLOGIA
- 51. PATRIMÔNIO CULTURAL
- 52. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

- 53. PSICOLOGIA
- 54. QUÍMICA
- 55. REABILITAÇÃO FUNCIONAL
- 56. RELAÇÕES INTERNACIONAIS
- 57. SAÚDE E RURALIDADE
- 58. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE
- 59. ZOOTECNIA

Qual o curso: 1.() mestrado 2.() doutorado

Foi bolsista: 1.() Sim 2.() Não

Ano que terminou o curso?

Estado onde trabalha?

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. Acre | 15. Paraíba |
| 2. Alagoas | 16. Paraná |
| 3. Amapá | 17. Pernambuco |
| 4. Amazonas | 18. Piauí |
| 5. Bahia | 19. Rio de Janeiro |
| 6. Ceará | 20. Rio Grande do Norte |
| 7. Distrito Federal | 21. Rio Grande do Sul |
| 8. Espírito Santo | 22. Rondônia |
| 9. Goiás | 23. Roraima |
| 10. Maranhão | 24. Santa Catarina |
| 11. Mato Grosso | 25. São Paulo |
| 12. Mato Grosso do Sul | 26. Sergipe |
| 13. Minas Gerais | 27. Tocantins |
| 14. Pará | |

Organização onde trabalha atualmente? _____.

Organização onde trabalhava antes do curso?

- 1. () Não trabalhava antes do curso
- 2. () Trabalhava na mesma organização em que trabalho hoje
- 3. () trabalhava em outra organização. Qual: _____.