



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA- CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE
NACIONAL - PROFIAP**

JOSÉ SANTANA DA ROCHA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
NA UFPI: OS EGRESSOS DO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO
AMBIENTE**

TERESINA - PI

2018

JOSÉ SANTANA DA ROCHA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU NA UFPI: OS EGRESSOS DO MESTRADO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública - PROFIAP da Universidade Federal do Piauí - UFPI como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine.

TERESINA - PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

R672a Rocha, José Santana da.
Avaliação da política pública da Pós-Graduação Stricto
Sensu na UFPI: os egressos do mestrado em
Desenvolvimento e Meio Ambiente / José Santana da Rocha.
– 2018.
109 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração
Pública) – Universidade Federal do Piauí, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Ana Beatriz Martins dos Santos
Seraine.

1. Políticas Públicas - Avaliação. 2. Pós-Graduação
Stricto Sensu - UFPI. 3. Mestrado em Desenvolvimento e
Meio Ambiente – Egressos. I. Título.

CDD 378

JOSÉ SANTANA DA ROCHA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU NA UFPI: OS EGRESSOS DO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
E MEIO AMBIENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de Concentração: Administração Pública

Linha de Pesquisa: Administração Pública

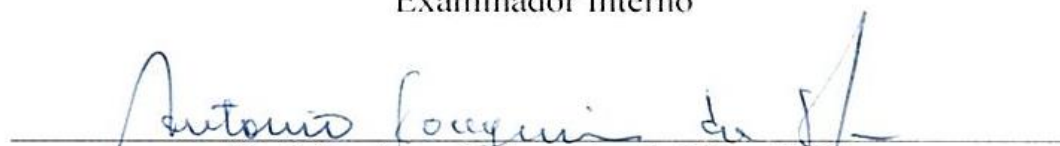
Orientadora: Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine

Aprovado em 15 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dra. Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine (UFPI)
Orientadora


Prof. Dr. Denis Barros de Carvalho (UFPI)
Examinador Interno


Prof. Dr. Antonio Joaquim da Silva (UFPI)
Examinador Externo ao Programa

Dedico este trabalho à minha amada esposa Jartenízia Dias de Carvalho, ao meu querido filho Matheus Dias da Rocha e aos meus avós, Maria Santana da Rocha e Raimundo Ribeiro da Rocha (*In Memoriam*), meus grandes exemplos de força, luta e humildade.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Beatriz Seraine, pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, por me ensinar, pela compreensão e pelos sábios conselhos sempre que a procurei para conversar.

Aos meus familiares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu grande amigo Prof. Dr. Antonio Joaquim, pelo apoio e suporte diante das dificuldades.

Ao PRODEMA/TROPEN, meu setor de trabalho, por ter colaborado e apoiado em todos os momentos desta pesquisa, não só fornecendo dados e informações necessárias, mas também, visando à minha capacitação para um melhor desempenho das atividades.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser concluída com êxito. O meu muito obrigado!

Se o dinheiro for a sua esperança de independência, você jamais a terá. A única segurança verdadeira consiste numa reserva de sabedoria, de experiência e de competência.

Henry Ford

RESUMO

Recentemente, nota-se que é crescente o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que adotam programas de acompanhamento de seus egressos a fim de obter um diagnóstico de como estão inseridos no mercado de trabalho. Nestes termos, esta pesquisa tem como objeto de estudo, o Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí - MDMA/UFPI, com o intuito geral de verificar como tal Programa influenciou na trajetória profissional de seus ex-alunos. A pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico sobre aspectos históricos e institucionais das políticas públicas para a pós-graduação *Stricto Sensu* em nível nacional, regional e local. A metodologia utilizada enquadra-se na abordagem descritiva-quantitativa com o uso do método estatístico probabilístico estratificado. Como ferramenta para coleta de dados, adotou-se o questionário *online* com perguntas abertas e fechadas. A técnica utilizada para composição da amostra foi a do tipo aleatória simples estratificada. O universo foi constituído de 177 egressos das turmas de 2005 a 2015 e a amostra foi composta de 82 egressos selecionados por meio da ferramenta *Raosoft Sample Size Calculator* que permite uma margem de confiança da pesquisa de 95% e de erro de 8%, segundo o cálculo amostral demonstrado pela referida ferramenta. Os principais resultados encontrados nesta pesquisa foram: a) A maior parte dos egressos do MDMA/UFPI é do sexo feminino, piauiense e se encontra na faixa etária entre 26 e 30 anos; b) A área predominante de atuação profissional dos egressos é a docência superior em IES públicas; c) O MDMA/UFPI, na visão dos sujeitos da pesquisa, contribuiu para a sua inserção profissional no mercado de trabalho; d) Os egressos do MDMA/UFPI se mostraram satisfeitos com o curso e aproximadamente 94% indicariam o mestrado para um amigo.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Avaliação. *Stricto Sensu*. MDMA/UFPI. Egressos.

ABSTRACT

Recently, it has been noticed that the number of Higher Education Institutions (HEIs) is increasing, adopting programs to accompany their graduates in order to obtain a diagnosis of how they are inserted in the job market. In this way, this research has as object of study, the Master in Development and Environment of the Federal University of Piauí - MDMA / UFPI, with the general purpose of verifying how this Program influenced the professional trajectory of its alumni. The research was based on a bibliographical survey on historical and institutional aspects of public policies for *Stricto Sensu* graduate studies at national, regional and local levels. The methodology used fits the descriptive-quantitative approach using the stratified probabilistic statistical method. As a tool for data collection, the online questionnaire was adopted with open and closed questions. The technique used to compose the sample was of the stratified simple random type. The universe consisted of 177 class graduates from 2005 to 2015 and the sample was composed of 82 graduates selected using the Raosoft Sample Size Calculator tool that allows a 95% confidence margin and a 8% error, according to the sample calculation demonstrated by said tool. The main results found in this research were: a) The majority of MDMA / UFPI graduates are female, Piauí, and are between the ages of 26 and 30; b) The predominant area of professional performance of the graduates is the higher teaching in public HEIs; c) MDMA / UFPI, in the view of the research subjects, contributed to their professional insertion in the labor market; d) MDMA / UFPI graduates were satisfied with the course and approximately 94% would indicate the master's degree to a friend.

Keywords: Public policy. Evaluation. *Stricto Sensu*. MDMA / UFPI. Alumni.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Programas de pós-graduação da UFPI por nível e ano de criação. | 40 |
| Quadro 2 – Tipologia de políticas públicas segundo Lowi | 53 |
| Quadro 3 – Pesquisas acerca de egressos de programas de pós-graduação | 70 |

Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Fluxo dos discentes – Mestrado. | 46 |
| Figura 2 – Ciclo das políticas públicas | 55 |

Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Número de programas de mestrados acadêmicos e profissionais, Brasil, 1996 - 2014 | 28 |
| Gráfico 2 - Programas de mestrados acadêmicos e profissionais por região no Brasil em 2014..... | 29 |
| Gráfico 3 – Número de mestres e doutores titulados no Brasil, 1996-2014..... | 30 |
| Gráfico 4 – Número programas de pós-graduação no Brasil, 2013-2016. | 32 |
| Gráfico 5 – Número programas por estado no Nordeste, 2014. | 34 |
| Gráfico 6 – Número de títulos de mestrado e doutorado concedidos no Nordeste, por estado, 2014. | 35 |
| Gráfico 7– Total de Programas de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> avaliados pela CAPES em 2017 no Piauí. | 38 |
| Gráfico 8-Série histórica da evolução de Programas da CACiAmb e a Área Interdisciplinar..... | 44 |
| Gráfico 9 – Distribuição de egressos do MDMA/UFPI por sexo..... | 75 |

| | |
|---|----|
| Gráfico 10 – Naturalidade dos Egressos do MDMA/UFPI..... | 76 |
| Gráfico 11 – Períodos de conclusão da graduação dos egressos do MDMA/UFPI..... | 79 |
| Gráfico 12 – Tipo de Instituição da graduação dos egressos do MDMA/UFPI..... | 80 |
| Gráfico 13 – Natureza das Instituições de trabalho dos egressos do MDMA/UFPI..... | 83 |
| Gráfico 14 – Aprovação em seleções públicas dos egressos do MDMA/UFPI..... | 88 |
| Gráfico 15 – Itens e nível de satisfação dos egressos com o MDMA/UFPI..... | 89 |
| Gráfico 16 – Ingresso dos ex-alunos do MDMA/UFPI no doutorado..... | 92 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Número de programas avaliados por UF do Nordeste..... | 36 |
| Tabela 2 – Evolução do número de programas da CACiAmb e sua distribuição regional..... | 45 |
| Tabela 3 – Demonstração da população e amostra por turma a serem pesquisadas..... | 72 |
| Tabela 4 – Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por faixa etária..... | 77 |
| Tabela 5 – Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por área de graduação..... | 77 |
| Tabela 6 – Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por IES de graduação..... | 81 |
| Tabela 7 - Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por local de atuação profissional..... | 84 |
| Tabela 8 – Áreas de atuação profissional dos egressos do MDMA/UFPI em 2018..... | 85 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CACiAmb – Coordenação da Área de Ciências Ambientais

CAInter – Ciências Ambientais Interdisciplinares

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CEPEX – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CPA`S - Comissões Próprias de Avaliação

DOU – Diário Oficial da União

FACED - Faculdade de Educação

FAPs – Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

GTC – Grupo Técnico Consultivo

GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IEES - Instituições Estaduais de Ensino Superior

IFPI – Instituto Federal do Piauí

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBN – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e informação

MDMA – Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente

MEC – Ministério da Educação

PAE– Programa de Acompanhamento de Egressos

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PRPG – Pro-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPD - Programa Nacional de Pós-Doutorado

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PRODEMA – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente

ProUni – Programa Universidade para todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SESU – Secretaria de Educação Superior

SEMAR - Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNPG – Sistema Nacional da Pós-Graduação

TROPEN - Núcleo de Referências em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

Ufal – Universidade Federal de Alagoas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA..... | 21 |
| 2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NA ÁREA DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS..... | 42 |
| 2.1.1 Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA)..... | 47 |
| 3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL..... | 51 |
| 3.1 ELEMENTOS PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA..... | 51 |
| 3.1.1 - Tipologia de T. Lowi..... | 53 |
| 3.1.2 Ciclo da política pública..... | 55 |
| 3.1.2.1 Avaliação de política pública..... | 57 |
| 3.1.2.2 Tipologias de Avaliação..... | 60 |
| 3.2 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL..... | 62 |
| 3.2.1 O acompanhamento de egressos como um dos critérios de avaliação de um Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>..... | 64 |
| 4 METODOLOGIA..... | 68 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..... | 68 |
| 4.2 MÉTODOS, TÉCNICAS, AMOSTRAGEM E TABULAÇÃO DOS DADOS | 68 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... | 75 |
| 5.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL..... | 75 |

| | |
|---|------------|
| 5.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MDMA/UFPI..... | 82 |
| 5.3 AVALIAÇÃO DO MDMA/UFPI PELOS EGRESSOS..... | 89 |
| 6 CONCLUSÃO..... | 93 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| APÊNDICE: QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i> APLICADO AOS EGRESSOS DO MDMA/UFPI..... | 102 |

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil vem gerando profissionais qualificados no campo técnico-científico, visando a atuação na carreira docente, a disseminação e produção do conhecimento para a expansão de atividades na área de pesquisa, contribuindo assim, para o desenvolvimento econômico, social e cultural no país. Porém, para atender padrões nacionais e internacionais de qualidade na produção do conhecimento, os programas formadores de mestres e doutores são submetidos a parâmetros de avaliação promovidos e controlados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um órgão diretamente subordinado ao Ministério da Educação (MEC).

Registra-se que os parâmetros de avaliação da CAPES além de verificar a qualidade dos programas de pós-graduação, ainda propiciam uma visão sistematizada do que o ensino *Stricto Sensu* pode provocar dentro do campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Nessa perspectiva, salienta-se que a qualidade de um programa deve ser medida não só internamente, avaliando produtividade e o desempenho dos docentes/orientadores e discentes, mas, também, externamente, através do acompanhamento dos egressos e suas perspectivas relacionadas ao conhecimento obtido durante o curso.

Teixeira e Maccari (2015, p. 4) asseveram que “a CAPES tem manifestado a importância de identificar a atuação profissional dos egressos como um quesito relevante a ser considerado no processo de avaliação”, pois tal acompanhamento funciona como uma ferramenta significativa no sentido de fornecer algumas informações que irão auxiliar o processo avaliativo dos programas, bem como fornecer dados de como um mestrado ou um doutorado tem transformado a vida acadêmica e profissional dos ex-alunos e sua importância na sociedade. Assim, um acompanhamento eficaz da trajetória profissional do aluno egresso permite que a Instituição de Ensino Superior (IES) não só melhore a sua nota no sistema CAPES, como também, pode fornecer subsídios que ajudam ao curso a potencializar a formação de seus discentes. Contudo, há ainda poucos indicadores e estudos elaborados pelos programas de pós-graduação que objetivam acompanhar o perfil de egressos como critério de avaliação dos Programas.

Há de se destacar que, recentemente, é crescente o número de Instituições de Ensino Superior- (IES) que vem adotando Programas de Acompanhamento de Egressos – (PAE). Como exemplo podemos citar algumas como: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pontifícia Universidade Católica (PUC), etc., que já possuem ou estão

implementando o PAE como um dos critérios de avaliação da qualidade a ser considerado no desenvolvimento de suas atividades, seja de ensino, seja de pesquisa ou de extensão.

Neste contexto, deve-se ressaltar a importância institucional e social do acompanhamento de egressos. É essencial que as IES conheçam como os egressos estão se inserindo no mercado de trabalho, pois esse diagnóstico pode oferecer informações importantes às instituições que venham a favorecer uma reflexão e avaliação de seus planos, missões, objetivos, atuação acadêmica, área de concentração, etc.

Uma das maneiras de avaliar um programa de pós-graduação, certamente, é identificando sua interface com as necessidades da sociedade nos seus mais diversos aspectos. Nesse ponto, verificar a inserção profissional no mercado de trabalho pode ser reconhecida como uma importante ferramenta para tal análise. Tal intento, pode ser realizado de várias formas, dentre elas, a inserção profissional dos egressos. Como secretário acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da UFPI deste junho de 2016, vejo a importância de estudos voltados para o acompanhamento dos egressos, sobretudo, a atuação profissional, ou seja, conhecer onde estão sendo incorporados os "mestres em desenvolvimento e meio-ambiente" da UFPI no mercado de trabalho. Isto a fim de verificar se os objetivos propostos pelo programa estão sendo devidamente atingidos e, assim, avaliar o nível de eficácia do Programa. Além do acompanhamento da atuação profissional, a investigação sobre egressos pode fornecer dados importantes à Coordenação do curso para gestão de políticas que visem melhorar a relação do Programa com seus ex-alunos e a sociedade.

Não obstante, o interesse de pesquisar sobre o Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Piauí- MDMA/UFPI, é também, em virtude do mesmo receber alunos de várias áreas de formação acadêmica, o que leva a distintas possibilidades de atuação dos egressos no campo profissional. Isso permite verificar como o MDMA/UFPI vem contribuindo para a inserção de seus ex-alunos na docência e/ou na pesquisa em órgãos que atuam, direta ou indiretamente, na proposição de políticas e/ou ações de educação e proteção ao meio ambiente.

Um outro aspecto a ser considerado, é que o trabalho de pesquisa que ora se apresenta, constitui-se num estudo pioneiro dentro da UFPI, cuja operacionalidade poderá servir para que outros Programas de pós-graduação dessa IES possam acompanhar seus egressos e, também, oportunizar o debate com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação-PRPG, com intuito de concretizar uma proposta/política e/ou projeto de criação de um Programa de Acompanhamento de Egressos (PAE). Há de se registrar que já existe no Plano de Desenvolvimento Institucional –

PDI da Universidade (PDI, 2015-2019) algumas informações superficiais sobre o perfil de seus egressos, no entanto ainda distante do que é efetivamente uma política institucional de um PAE.

Com base no exposto, a questão norteadora da pesquisa se conforma em: Quais as áreas profissionais em que os egressos (2005-2015) do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (MDMA) da UFPI estão inseridos no mercado de trabalho? Assume-se como hipótese a ideia de que os egressos do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da UFPI, em nível de mestrado, vêm desenvolvendo suas atividades profissionais na área da docência.

Neste sentido, tem-se como objetivo geral, analisar a inserção profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA da UFPI, em nível de mestrado, no mercado de trabalho e, como objetivos específicos: a) traçar o perfil socioprofissional dos egressos da 4ª a 14ª turmas do MDMA/UFPI; b) identificar o campo de atuação profissional dos egressos do MDMA/UFPI; c) comparar a atuação profissional dos egressos da 4ª a 14ª turmas do MDMA/UFPI; d) conhecer o nível de satisfação dos egressos da 4ª a 14ª turmas com o MDMA/UFPI.

Esta investigação teve como embasamento teórico os conceitos e contextualizações históricas sobre as políticas públicas referentes à pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil destacando seu processo de expansão desde a década de 1950 até 2017 comparando tal crescimento em suas regiões, especialmente na área de ciências ambientais afunilando para a região Nordeste focando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA). A sustentação teórica abarcou, também, a política de avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* no país mostrando seus principais elementos de composição e análise

A pesquisa tem caráter descritivo, pois visa de forma clara e objetiva descrever um fenômeno e suas variáveis dentro de uma determinada população. No que se refere as técnicas de pesquisa utilizou-se a pesquisa documental para coleta de dados secundários e o questionário misto. Para a coleta dos dados primários, foi realizada a aplicação de um questionário estruturado *online* constituído de questões do tipo misto, utilizando a ferramenta *Raosoft Sample Size Calculator*, que é uma ferramenta *online* comumente utilizada para cálculo de tamanho de amostras, para que a pesquisa obtivesse uma margem de confiança de 95% e de erro de 8%, foi definido o número de pelo menos 82 egressos. O método aplicado para composição da amostra foi o probabilístico estratificado proporcional que, no entendimento de Gil (2008), esse tipo de amostragem é caracterizado por se basear em critérios objetivos e pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada.

Os resultados obtidos nesta pesquisa foram semelhantes, principalmente, aos encontrados por Gonçalves (2001) e Estevão e Guimarães (2011), onde, suas pesquisas, conseguiram evidenciar estudos sobre o perfil socioprofissional de egressos em programas de pós-graduação.

Por fim, cabe ressaltar que a natureza de um mestrado profissional é fornecer sugestões de melhoria ou de intervenção na IES onde determinado estudo foi desenvolvido. Atendendo a tal prerrogativa, a investigação pretendeu mostrar que o acompanhamento de egressos deve se tornar um importante instrumento para compor o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* pois, apesar de constar no atual PDI da UFPI o que se observa é apenas uma intenção de acompanhamento de ex-alunos. Diante da ausência de uma política no sentido de construção de um PAE, que possa fornecer subsídios aos programas de pós-graduação no acompanhamento de seus egressos, aqui, particularmente, enfocando a inserção profissional no mercado de trabalho, inaugura-se a possibilidade de um criação de canal de diálogo com a sociedade e um *feedback* necessário para a constituição de uma política regular e efetiva de avaliação no sentido de aperfeiçoar, atualizar e qualificar melhor os programas de pós-graduação na UFPI.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

A trajetória da pós-graduação no Brasil vem acompanhada de um contexto histórico recente. Deve-se destacar que o aparecimento da Universidade no Brasil ocorreu há mais de quatrocentos anos após à chegada dos colonizadores portugueses e muito posterior a chegada da Universidade da América espanhola (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011). As pesquisas científicas, no início do século XX eram raras e esparsas, provindas de trabalhos individuais ou de pequenos grupos ligados ao sistema acadêmico. Neste cenário, surgiram as primeiras formações de sociedades científicas no país: a Academia Brasileira de Ciências (1916) e a Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência, em 1949 (UNB, 2011).

Contudo, a pós-graduação brasileira deu seus primeiros passos no início dos anos de 1930 quando as universidades brasileiras pioneiras conseguiram atrair vários docentes estrangeiros que importaram o primeiro modelo institucionalizado para os estudos de pós-graduação no Brasil (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011). Santos (2003) afirma que foi nos anos de 1940 que o termo pós-graduação foi empregado pela primeira vez em vias legais, no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. A partir da década de 1950 iniciaram vários acordos entre Brasil e os Estados Unidos que “implicavam em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores” (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011. p. 4).

Destarte, o marco mais importante da institucionalização da pós-graduação do Brasil ocorreu durante a ditadura militar, em 1965, que impulsionou o Governo a criar uma série de medidas baseadas no modelo norte americano com o objetivo de formalizar de vez o ensino de pós-graduação no Brasil. (SILVA, 2010; MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

Em 1965, com o Parecer nº 977, conhecido como Parecer Sucupira, do Conselho Federal de Educação, dá-se a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo o prof. Newton Sucupira o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011. p. 05).

Porém, a regulamentação desse sistema de ensino no Brasil só foi concretizada em 1968 com mudanças provocadas pelo Governo Militar pressionado por movimentos sociais e estudantis:

A regulamentação da pós-graduação ocorreu somente após a reforma universitária acontecida em 1968. Foi neste ano, no auge da ditadura militar que o governo

impôs uma profunda reforma no ensino superior, pressionado por movimentos sociais e estudantis. Essa importante reforma apoiou-se no modelo norte-americano substituindo o modelo de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Criaram-se os níveis de mestrado e doutorado, com muita semelhança à estrutura americana. (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011. p. 05)

Conforme expõe Silva (2010), no período de 1974 a 1989 foram criados três Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) visando o aprimoramento do sistema. Porém, este mesmo autor expõe, que entre 1990 e 2004 não houve planejamento no sentido de evoluir a qualidade e/ou o desenvolvimento da pós-graduação do Brasil. Somente em 2005 houve a retomada com o lançamento do V Plano Nacional de Pós-Graduação relativo ao quinquênio 2005-2010. Cabe ressaltar a continuidade da política com o PNPG relativo ao período de 2011-2020 instituído por uma comissão designada pela Portaria 04 de fevereiro de 2010 da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Com o objetivo de controlar e planejar melhor todo o sistema de pós-graduação no Brasil, na atualidade temos duas principais agências de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI), sobre as quais detalharemos a seguir.

a) A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Na década de 1950 o país passava por um processo de transformações econômicas e sociais decorrente do projeto desenvolvimentista, do qual exigia-se investimentos no campo da pesquisa visando a capacitação de profissionais, seja para a implementação na área de pesquisas ou através da disseminação do conhecimento técnico- científico.

A criação de uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951 com o advento do Decreto nº 29.741, foi o primeiro passo acentuado na busca pelo processo de qualificação do ensino superior no Brasil. Silva e Ferro (2010, p. 03) explicam que a principal meta do Governo era oferecer a aqueles que desejavam a capacitação” torna-se visível nestes objetivos, ressaltando que estas condições seriam fornecidas pela CAPES como meio de garantir aos indivíduos a oportunidade de aperfeiçoamento. ”

Os principais objetivos da CAPES, segundo o artigo 2º do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, só reforçam o relato dos autores supracitados.

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.

b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos. (BRASIL, 1951, p. 1).

Contudo, a Comissão criada pelo Decreto de 1951, que teve Anísio Teixeira, seu primeiro diretor, permaneceu no cargo desde sua criação, até 1964 (VOGEL; KOBASHI, 2015; GOUVÊA; MENDONÇA, 2006), no decorrer do tempo, passou por algumas reformulações que transformaram a CAPES em órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, otimizaram seu campo de atuação e ratificaram a sua importância no cenário do ensino superior brasileiro. O Decreto nº 74.299/1974, em seu artigo 1º, confirmou a CAPES como órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura e afirmava que as políticas promovidas pela CAPES deveriam seguir as seguintes finalidades:

I - Colaborar com a Direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na implantação da Política Nacional de Pós-graduação;

II - Gerir a aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, destinados à implantação e desenvolvimento da pós-graduação em geral, na área do Ministério da Educação e Cultura;

III - Gerir a aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, destinados à implantação e desenvolvimento da pós-graduação em geral, na área do Ministério da Educação e Cultura;

IV - Analisar e compatibilizar entre si e com as normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) e do DAU, os programas das instituições de ensino superior, relativos a bolsa de estudo ou assistência financeira para cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento e especialização, visando principalmente ao magistério superior;

V - Assessorar as instituições de ensino superior na elaboração dos programas a que se refere o item anterior;

VI - Administrar projetos especiais aprovados pelo DAU, que visem a pós-graduação em geral;

VII - Promover ou apoiar a realização de seminários e reuniões em geral para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior;

VIII - Promover a realização de estudos e pesquisas das necessidades nacionais ou regionais de capacitação de pessoal de nível superior, ou realizá-los diretamente quando constada a conveniência;

IX - Participar da elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação a que se refere o Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, mediante a identificação das necessidades

de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior e demais condições de funcionamento das instituições de ensino superior relativas ao ensino de pós-graduação;

X - Manter intercâmbio e contatos com outros órgãos da administração pública ou com entidades privadas inclusive internacionais ou estrangeiras, visando a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes, relativos ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. (BRASIL, 1974, p. 1-2).

Não obstante, observa-se que a CAPES atualmente, desempenha um papel importante na organização da estrutura da pós-graduação brasileira seja na forma de manter a qualidade dos docentes pesquisadores ou no fomento de pesquisas propriamente ditas. Ainda em relação às atividades exercidas pela CAPES, destacam-se: avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2017).

Contudo, os propósitos da CAPES vão além das quatro atividades acima listadas.

A CAPES tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) (SILVA; FERRO, 2010, p. 5).

No contexto atual a CAPES desenvolve um papel importante não só no que tange o controle, fiscalização e financiamento, mas, também, é responsável pelo planejamento do processo avaliativo e divulgação de dados que permitem, periodicamente, uma visão do cenário da pós-graduação no Brasil, bem como a proposição de políticas que possam otimizar o sistema de pesquisa como um todo.

Segundo o site da CAPES (2017, p. 1):

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país.

b) O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é uma agência vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) destinada ao fomento da

pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no Brasil (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011. p. 09). O CNPq contribui para a estruturação do ensino *stricto sensu* no Brasil, criado pela Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, e objetiva tanto promover quanto estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento (SILVA; FERRO, 2010). No ano de sua criação fora nomeado de Conselho Nacional de Pesquisa e posteriormente, com o advento da Lei nº 6.129 de 06 de novembro de 1974, “sofre uma alteração na sua denominação, pois a partir de então passava a ser chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com a mesma sigla de criação, que permanece até os dias atuais” (SILVA; FERRO, 2010, p. 8).

Segundo Silva e Ferro (2010), compete ao CNPq, além formular a política científica e tecnológica nacional e executá-la, promover a formação e o aperfeiçoamento de docentes, pesquisadores e técnicos, por meio da cooperação com universidades e institutos de ensino superior, bem como favorecer o intercâmbio com outros órgãos, nacionais e internacionais, visando contribuir, no que estiver ao seu alcance, para o processo de desenvolvimento do Brasil no que tange aos trabalhos de cunho tecnológico e de informação científica.

Conforme expõe Moritz, Moritz e Melo (2011, p. 09):

A estrutura funcional do CNPq compreende uma Diretoria Executiva, responsável pela gestão da instituição, e um Conselho Deliberativo, responsável pela política institucional. Além de participar desses órgãos, a comunidade científica e tecnológica do país participa também em sua gestão por meio dos Comitês e das Comissões de Assessoramento Técnico-Científicos.

De acordo com a Lei 1.310/1951 em seu art. 3º; compete ao Conselho:

- a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior;
- b) estimular a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados;
- c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;
- e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos;

f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnico-científica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interesse comum;

g) emitir pareceres e prestar informações sobre assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial;

h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos. (BRASIL, 1951, p. 1).

Por meio da lei nº 4.533 de 08 de dezembro de 1964, que alterou alguns dispositivos da lei de criação do CNPq, houve um ampliação de suas competências como se pode notar em seu artigo 3º:

Art. 3º Compete, precipuamente, ao Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq):

a) Formular a política científica e tecnológica nacional e executá-la, mediante planejamento com programas a curto e a longo prazo, periodicamente revistos;

b) Articular-se com Ministérios e mais órgãos do Governo nas questões científicas e tecnológicas, de modo a assegurar a coordenação de programas e melhor aproveitamento de esforços e recursos;

c) Incentivar as pesquisas, visando ao aproveitamento das riquezas potenciais do País, sobretudo as que mais diretamente possam contribuir para a economia, a saúde e o bem-estar;

d) Promover e estimular a realização de pesquisas científicas e tecnológicas em instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes recursos sob a forma de auxílios especiais;

e) Promover a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizar ou cooperar na organização de cursos especializados, com a participação de professores nacionais ou estrangeiros, conceder bolsas de estudo ou de pesquisas e promover estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais do País ou do exterior;

f) Cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior, no desenvolvimento da pesquisa e da formação de pesquisadores;

g) Manter entendimentos com instituições de pesquisa científica ou tecnológica do País, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos;

h) Favorecer o intercâmbio de informações científicas e tecnológicas, mediante a participação em congressos, reuniões, exposições no País e no exterior;

i) Realizar em cooperação com outros órgãos, o cadastro das instituições de pesquisa, dos especialistas e o levantamento dos recursos naturais, e promover estudos relativos à pesquisa fundamental e aplicada de interesse para o desenvolvimento econômico do País;

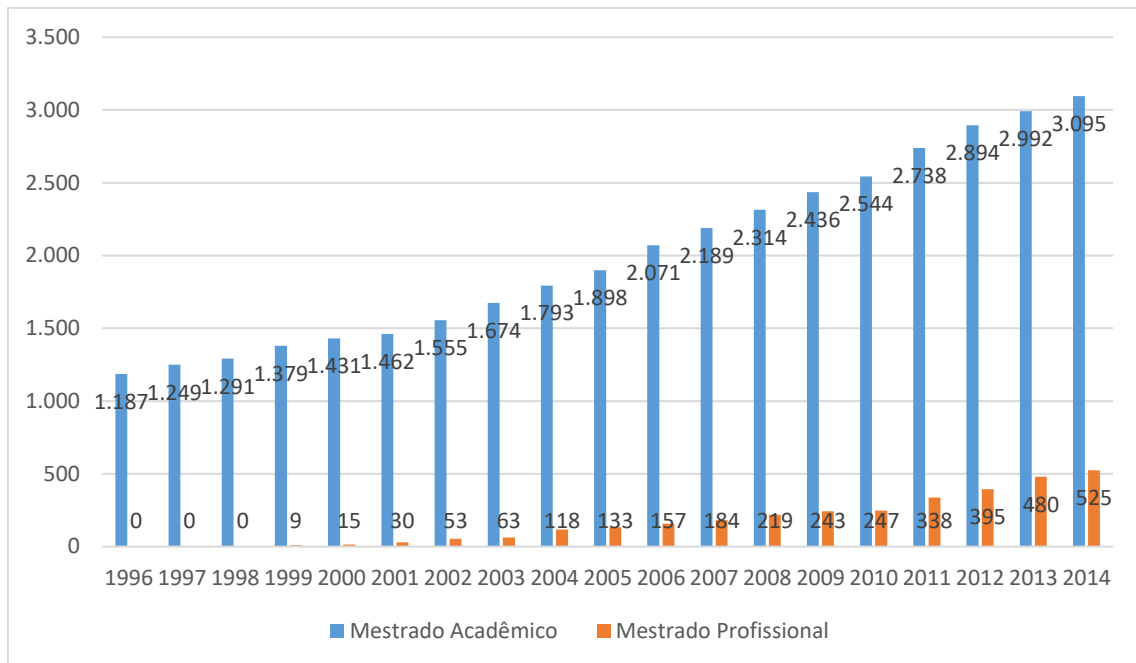
j) Promover campanhas nacionais que visem ao desenvolvimento científico tecnológico;

- k) Manter entendimentos com os adidos científicos de representações diplomáticas, para o melhor aproveitamento das oportunidades do intercâmbio técnico-científico e de assistência;
- l) Colaborar, especialmente com o Conselho de Segurança Nacional e o Estado-Maior das Forças Armadas, na formulação de conceito estratégico nacional nos aspectos que dependam da ciência e da tecnologia;
- m) Cooperar com as organizações industriais do País, facilitando-lhes assistência científica e técnica;
- n) Contribuir, por todos os meios a seu alcance, para o desenvolvimento no Brasil, dos trabalhos de informação científica. (BRASIL, 1964, p. 1-2).

Destarte, as competências supracitadas representam uma visão de interesse para contribuir com “o desenvolvimento científico do país, através do estímulo a realização de pesquisas científicas, formando pesquisadores, cooperando com as universidades no desenvolvimento da pesquisa, dentre outras competências que a ele foi atribuído” (SILVA; FERRO, 2010, p. 7).

Contudo, a demonstração histórica da criação dessas Agências de fomento à pesquisa se faz necessária, pois corrobora para compreensão de como esses órgãos atuam e colaboram para a qualidade do ensino *Stricto Sensu*, contribuindo assim, para o processo evolutivo do ensino e pesquisa, do avanço tecnológico relacionado aos meios de comunicação e informação e das exigências econômicas, sociais e ambientais impostas no século atual (SILVA; FERRO, 2010). Cabe ressaltar, que a CAPES e o CNPq são as principais agências fomentadoras da pós-graduação no país, porém, existem outras, as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), etc.

Segundo dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2015), Organização Social fomentada e supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, criado em 2001, demonstra, em seu último levantamento em 2015, que os números da pós-graduação no Brasil têm crescido de forma considerável. Até o fim de 2014, em um intervalo de 19 anos, ou seja, de 1996 a 2014 o número de programas de mestrados no Brasil cresceu em 205%, passou de 1.187 em 1996 para 3.620 em 2014. Cabe ressaltar, que nesses números estão incluídos os mestrados acadêmicos e profissionais como podemos notar no Gráfico 1.

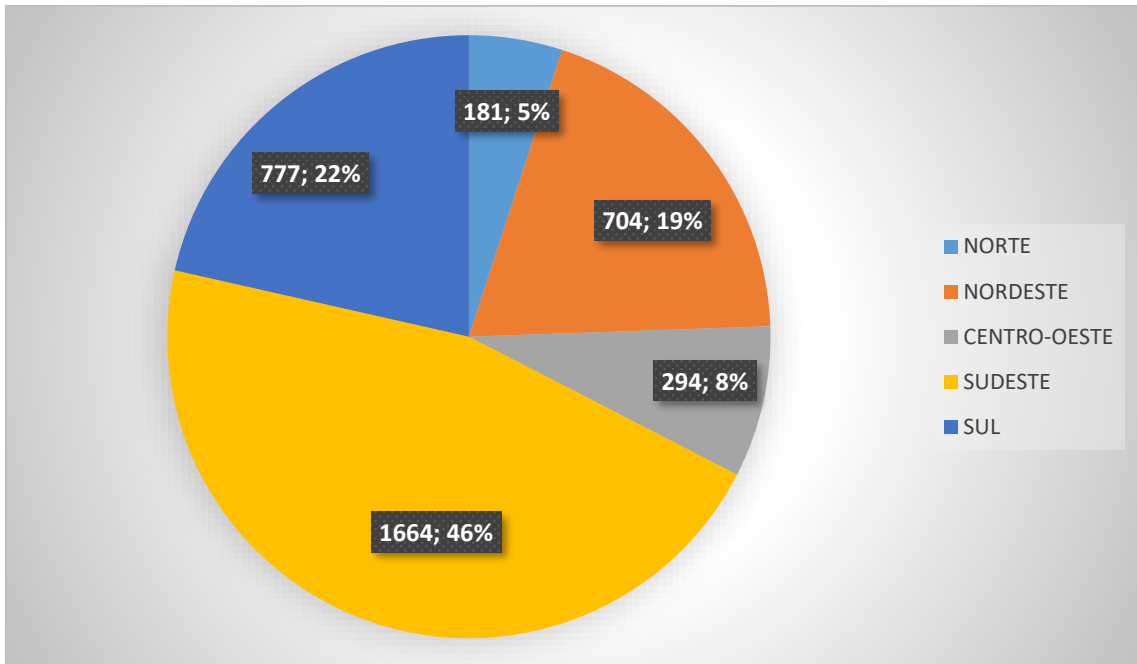
Gráfico 1. Número de programas de mestrados acadêmicos e profissionais, Brasil, 1996-2014

Fonte: Adaptado de CGEE, 2015

Cabe ressaltar que a diferença básica entre mestrado profissional e mestrado acadêmico é que, este visa a preparação de um pesquisador e/ou professor que deverá continuar sua carreira com o doutorado, e aquele visa predominantemente um alto nível de capacitação profissional. No entanto, ambos são reconhecidos e avaliados pela CAPES e possuem as mesmas prerrogativas. Com relação aos dados apresentados no Gráfico 1, pode-se notar uma larga discrepância entre o número de programas de mestrados profissionais e mestrados acadêmicos, enquanto em 1996 o Brasil já possuía 1.187 programas de mestrados acadêmicos, os mestrados profissionais só surgiram em 1999. Entretanto, se compararmos o crescimento, em percentual, dos dois mestrados, para um mesmo período de tempo, ou seja, de 1999 a 2014, nota-se que os mestrados profissionais tiveram um crescimento maior, pois nesse período, houve um aumento de 5.7333%, ou seja, passou de 9 programas em 1999 para 525 em 2014. Já o número de programas de mestrados acadêmicos passou de 1.379 para 3.095, um aumento de 124% no mesmo período. Infere-se dessas comparações, que o crescimento dos mestrados profissionais se deve aos investimentos dos poderes públicos visando uma maior capacitação de servidores, já que a preferência de ingresso nessa modalidade de mestrado está direcionada a servidores públicos lotados na instituição onde são ofertadas as vagas.

No gráfico 2, é apresentada a distribuição desses mestrados por região de acordo com o CGEE (2015):

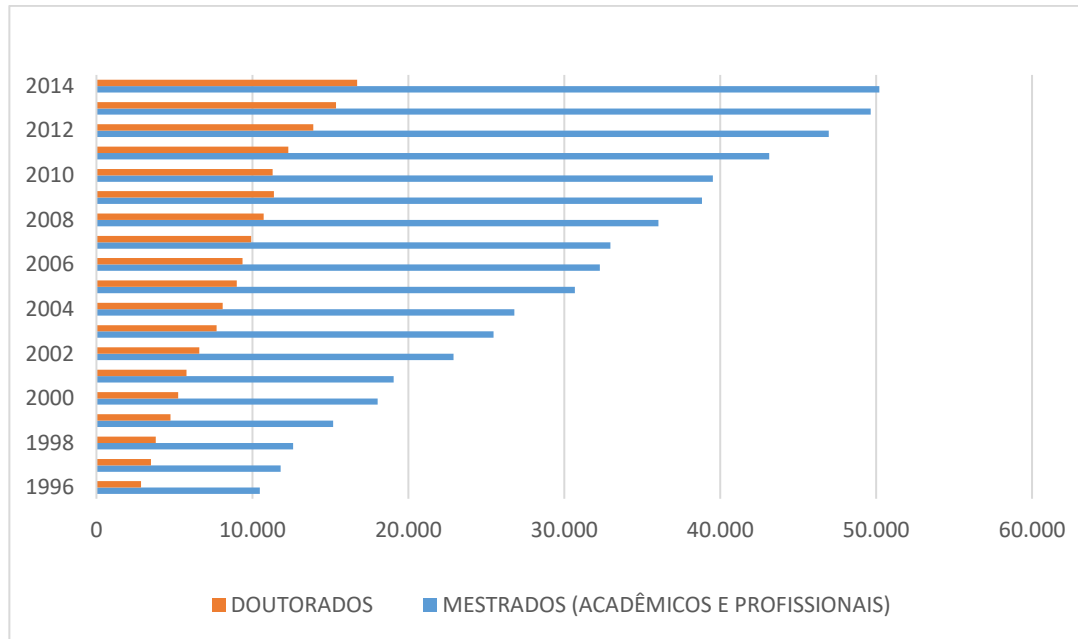
Gráfico 2. Programas de mestrados acadêmicos e profissionais, por região no Brasil, em 2014.



Fonte: Adaptado de CGEE, 2015

Como se pode notar no Gráfico 2, as regiões Sudeste e Sul, juntas, detém 68% dos programas de mestrados (acadêmicos e profissionais) do país, pois são nessas regiões onde estão concentrados os grandes centros de pesquisas e, conseqüentemente, os maiores investimentos na pesquisa. Cabe aqui destacar a região Nordeste que em 2014 já possuía 19% dos mestrados oferecidos no Brasil. Outro aspecto que chama atenção é o de que as regiões Norte e Centro-Oeste representava apenas 13% do total de programas avaliados no país em 2014. Devido a profundidade do fenômeno investigado, cabe levantar alguns questionamentos para estudos futuros como: A que se deve essa baixa representatividade das regiões Norte e Centro-Oeste e Nordeste? Ao baixo investimento do poder público? À falta de oportunidade de crescimento e/ou capacitação para recém-graduados? O fato é que, diante do que esses dados nos revelam, podemos notar, que pelos menos até 2014, a evolução da pós-graduação *Stricto Sensu* nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil ainda está aquém do que essas regiões podem contribuir para a pesquisa em nosso país.

Um outro parâmetro demonstrado no gráfico 3, mostra o quantitativo de titulados entre mestres (acadêmicos e profissionais) e doutores no período de 1996 a 2014 segundo CGEE (2015):

Gráfico 3. Número de mestres e doutores titulados no Brasil, 1996-2014

Fonte: Adaptado de CGEE, 2015.

O CGEE (2015) afirma que em 1996, foram expedidos 2.854 títulos de doutorado. “Entre este ano e o ano de 2014 houve um crescimento de 486,2% na concessão desses títulos no país. Tal aumento foi superior ao apresentado pelos títulos de mestrado no mesmo período (379,0%)” (CGEE, 2015, p. 88). Se compararmos a proporção de crescimento entre mestres e doutores veremos que apesar da evolução do número de doutores titulados no período citado, as taxas de crescimento vêm perdendo intensidade. “Confirma essa tendência o fato de, nos primeiros cinco anos da série, a média das taxas anuais de crescimento ter sido de 15,3% e, nos últimos 5 anos, ter caído para 8,1%”. (CGEE, 2015, p. 88). Em relação ao mestrado percebe-se um significativo crescimento entre os anos de 1999 a 2013, em torno de 227%, ou seja, uma média de crescimento nesse período de 15 anos, de aproximadamente 15% anuais. Porém, se compararmos os números de 2013 com 2014 chegamos à conclusão de uma desaceleração brusca na taxa média anual, ou seja, um crescimento em torno de apenas 1%.

No que tange as grandes áreas de conhecimento, cabe expor as três principais que tiveram destaque entre 1996 a 2014. Segundo os estudos do CGEE (2015) a grande área que ocupa o primeiro lugar no *ranking* no período estudado é a Multidisciplinar que teve um crescimento de 1.654,5% nos programas de doutorado, e em 1.550% nos programas de mestrado. A grande área que mais cresceu depois da multidisciplinar foi a de Ciências Sociais Aplicadas que teve seus programas evoluídos em 493,9% em relação a programas de doutorado e 371% referente a programas de mestrado. As ciências agrárias foi a terceira grande área que

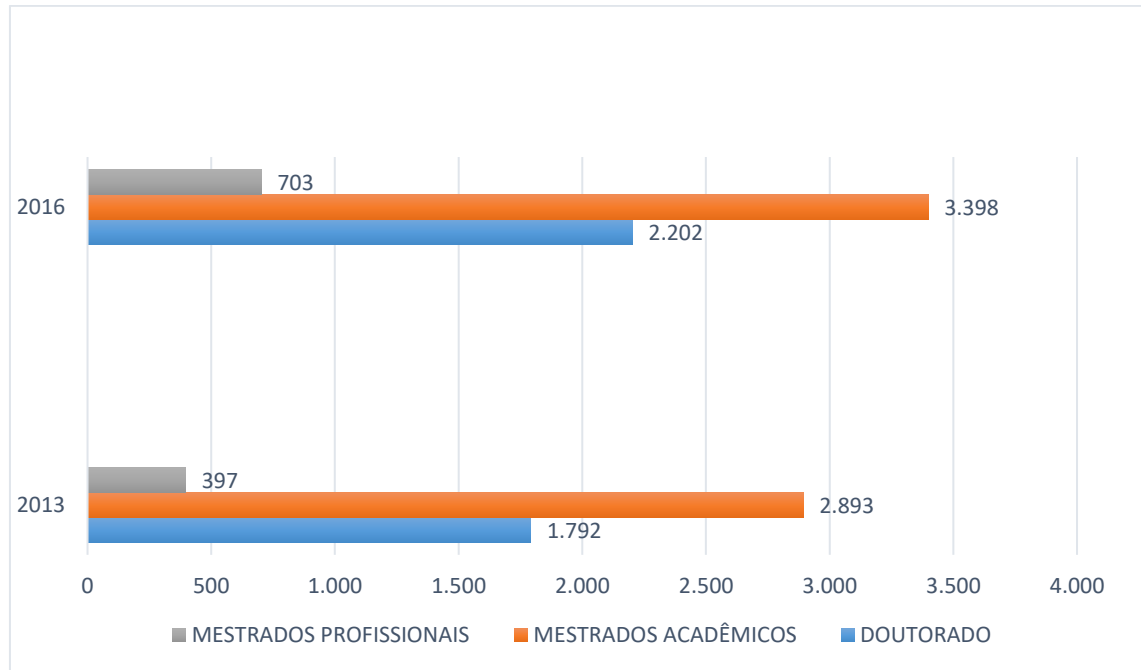
mais cresceu durante o período estudado, 320,7% referente a programas de doutorado e em 166,9% relacionado a programas de mestrado. Cabe ressaltar, que todos os dados levantados pelo CGEE em 2015 foram adquiridos da Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014.

Em 2013, a CAPES reformulou o modelo da avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu*, pois antes a avaliação era trienal, a partir de então passou a ser a cada quatro anos. A primeira quadrienal foi referente ao período de 2013 a 2016, quando foi divulgado alguns dados importantes referentes a evolução dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* avaliados no período supracitado. Segundo a CAPES (2017), na sua primeira fase da avaliação quadrienal, de 2013 a 2016, houve um crescimento considerável da pós-graduação brasileira, 76% em relação ao período 2010-2012 (último período avaliado). O Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) vem demonstrando um crescimento contínuo, atingindo uma evolução de 25% no número de programas no quadriênio de 2013 a 2016, nesse intervalo de tempo, a quantidade de programas evoluiu de 3.337 para 4.175, chegando ao patamar de 292.938 titulados entre mestres (acadêmicos e profissionais) e doutores (CAPES, 2017). No quadriênio avaliado, notou-se um crescimento de “77% no número de cursos de mestrado profissional. O mestrado acadêmico e o doutorado também evoluíram atingindo um percentual de aumento de 17% e 23%, respectivamente” (CAPES, 2017, p. 1).

Mais da metade (51%) dos programas avaliados possuem mestrado e doutorado, totalizando 2.128; O SNPG tem hoje 1.270 programas dedicados exclusivamente ao mestrado acadêmico (30%); 703 são mestrados profissionais (17%) e 74 programas de pós-graduação possuem apenas o curso de doutorado (2%) [...].

A primeira fase da avaliação foi concluída em agosto **de 2017**, após cerca de 40 dias de trabalho das comissões de especialistas, distribuídas em 49 áreas de avaliação. Foram analisados programas com, pelo menos, um ano de funcionamento. As comissões utilizam como base para a avaliação as informações fornecidas de forma contínua pelos programas durante o período avaliado, por meio da Plataforma Sucupira. Os critérios de avaliação consideram cinco quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social (CAPES, 2017, p. 1, **grifo do autor**).

No Gráfico 4 está exposta a situação atual em que se encontra o SNPG no Brasil no período avaliativo de 2013 a 2016 baseado na avaliação da CAPES para o referido quadriênio:

Gráfico 4. Número programas de pós-graduação no Brasil, 2013-2016

Fonte: Adaptado de CAPES, 2017

De acordo com os dados expostos no Gráfico 4, apesar dos mestrados acadêmicos serem em maior número, na realidade o crescimento maior foi dos mestrados profissionais que evoluíram em 77,07% no quadriênio contra 17,45% dos mestrados acadêmicos no mesmo período. Um outro fator que deve ser levado em consideração é o crescimento de programas de doutorado que evoluiu em 22,87%, ou seja, registrou um crescimento maior que os mestrados acadêmicos, considerando o mesmo intervalo de tempo avaliado. Por outro lado, os mestrados acadêmicos ainda representam 82,86% dos mestrados oferecidos no país contra 17,14% de mestrados profissionais. Contudo, podemos inferir que a pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil caminha a passos largos em termos de evolução pois, como se pode notar no gráfico, os mestrados (acadêmicos e profissionais) apresentaram no final de 2016, um crescimento de 24,65% em relação a 2013.

Dito isto, não procuramos esgotar aqui toda a gama de dados sobre a pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, apenas demonstramos um panorama geral desse sistema que vem crescendo ano após ano, como explanado anteriormente, e colocando nosso país entre os principais países no mundo no tocante ao avanço do ensino, pesquisa e extensão na *Stricto Sensu*.

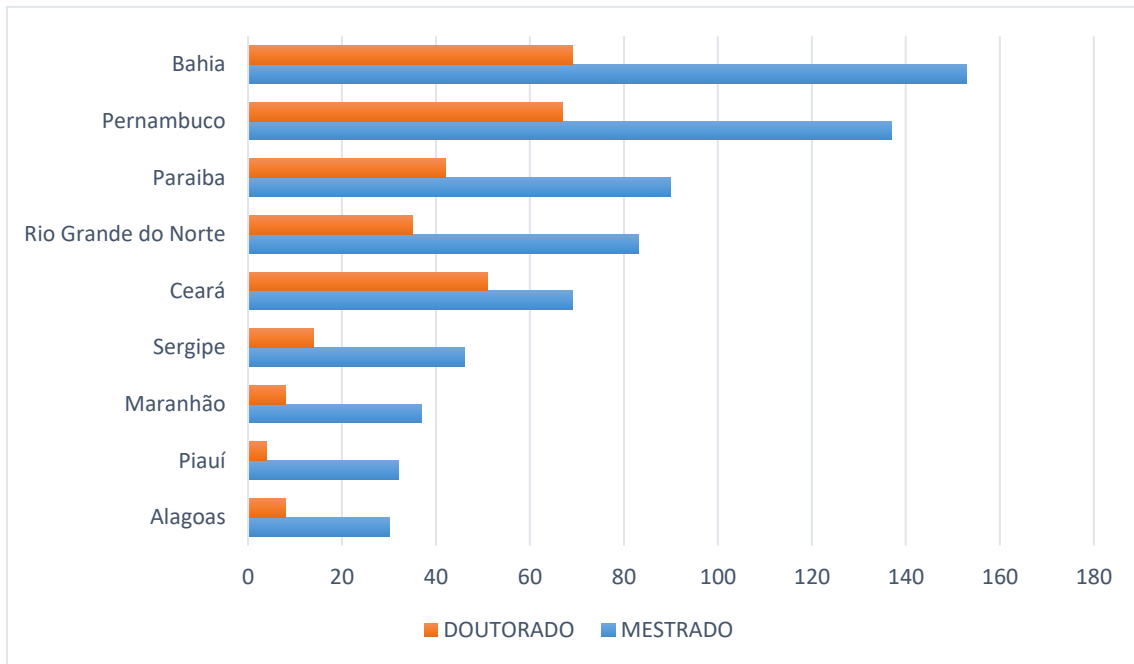
Especificamente sobre a região Nordeste conforme o CGEE (2015), a pós-graduação passou a possuir dados significantes a partir da década de 1990 tendo em vista que até 1996 a

região Sudeste era quem “dominava a formação de pós-graduandos no Brasil, com 68% da titulação de mestres e 89% de doutores” (BRASIL, 2016, p. 1). Porém, a região Nordeste, entre 1996 e 2014, foi a que mais cresceu, como afirmou o então presidente do CGEE, Mariano Laplane, em entrevista ao Portal Brasil, em 2016: “A formação de mestres cresceu 823,7% no Nordeste, passando de 1.116 para 9.193. No caso do doutorado, o aumento foi ainda mais impressionante. Passou de 40 em 1996 para 2.392 em 2014, um salto de 5.980%.” (BRASIL, 2016, p. 1).

Para entendermos melhor a distribuição desses dados mostraremos algumas estatísticas da pós-graduação no Nordeste entre os anos de 1996 e 2014, conforme o levantamento do CGEE em 2015, com dados coletados pela CAPES, no período de 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014. Iniciaremos com um comparativo do crescimento do número de programas de mestrado e doutorado da região com o total no âmbito nacional. Segundo o CGEE (2015), o Nordeste possuía em 1996, 172 programas de mestrado o que correspondia a 15% do total de programas no país. Já em 2014, houve uma significativa evolução já que a região registrava 704 programas que correspondia a 19% do total de mestrados no Brasil. A média de crescimento passou dos 309% ultrapassando a média de crescimento nacional que registrava 205% (CGEE, 2015).

Em relação ao doutorado os números se mostram mais otimista para o mesmo período estudado. Em 1996 o quantitativo de programas de doutorado na região Nordeste registrava apenas 37 que correspondia a 6% do total no país. Em 2014 esse número evoluiu para 298, ou seja, 15% da demanda nacional, o que levou a uma média de crescimento nesse intervalo de 19 anos de 705,4% superando de longe a média nacional de 201,2%. Cabe destacar que em 2014 o Estado da Bahia liderava o *ranking* de programas de mestrado e doutorado no Nordeste com 137 e 69 programas respectivamente (CGEE, 2015). Cabe ressaltar, que quando nos referimos a mestrado aqui, estamos incluindo as duas categorias (acadêmico e profissional).

No Gráfico 5 é demonstrada a distribuição dos programas por estado da região Nordeste em 2014 de acordo com o levantamento do CGEE em 2015:

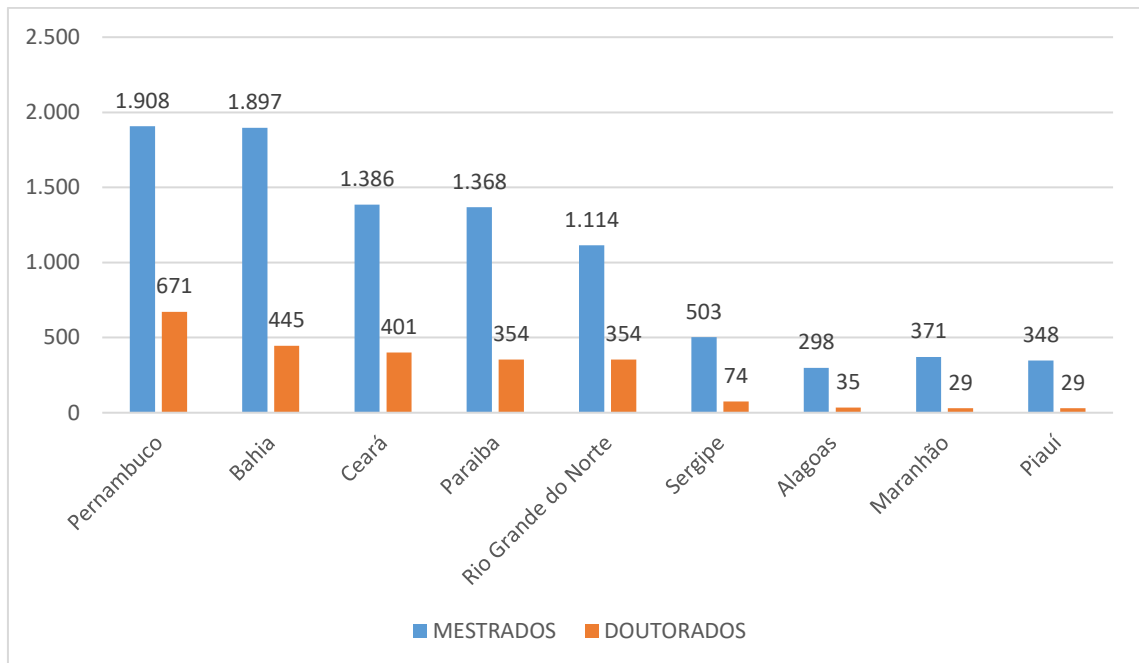
Gráfico 5. Número programas por estado no Nordeste em 2014

Fonte: Adaptado de CGEE, 2015

Em 2014, o Piauí era o estado com apenas 32 programas de mestrado e 4 de doutorado, ficando em último no ranking, se considerarmos a soma de todos os programas entre mestrados e doutorados. Em seguida aparece Alagoas com 30 programas de mestrado e 8 de doutorado e o Maranhão com 37 programas de mestrado e 8 de doutorado. Por outro lado, os Estados da Bahia e Pernambuco lideravam o ranking com maior número de programas da região, 222 e 204 respectivamente entre mestrados e doutorados (CGEE, 2015).

No que se refere a titulações tanto de mestrado como de doutorado na região Nordeste vem melhorando significativamente suas estatísticas. Conforme o CGEE (2015), em 2014 o Brasil possuía 50.206 mestres e 16.729 doutores titulados. No Nordeste, neste mesmo período, tivemos 9.193 mestres titulados, que representa 18% do total de mestres em nosso país. Cabe destacar a relevante evolução de mestres já que em 1996 a região possuía apenas 1.116 titulados que dava o equivalente a 11% do total em âmbito nacional. Em relação aos títulos de doutorado, em 1996 o Nordeste possuía apenas 40 doutores (1% do total nacional), em 2014 esse número evoluiu para 2.392 em toda região aumentando em 13% a participação desses titulados em relação ao cenário global.

No Gráfico 6 está indicada a distribuição dos titulados, entre mestres e doutores em 2014, por Estado da região Nordeste:

Gráfico 6. Número de títulos de mestrado e doutorado concedidos no Nordeste, por estado, em 2014

Fonte: Adaptado de CGEE, 2015

Pelos dados descritos no gráfico podemos perceber que em 2014 os estados de Pernambuco e Bahia lideravam o quantitativo de mestres e doutores na região Nordeste, os dois estados juntos eram, nesse período, responsáveis por aproximadamente 37,2% de todos os titulados, entre mestres e doutores, da região Nordeste. Por outro lado, os estados do Maranhão e Piauí juntos só representavam em torno de 6,7% de todos os titulados da região. A CAPES (2017) divulgou, em sua primeira etapa de avaliação, que no quadriênio 2013-2016, o Nordeste teve 847 programas avaliados entre mestrados e doutorados, com os estados da Bahia e Pernambuco mantendo as duas primeiras posições no ranking, e, por outro lado, os Estados do Maranhão, Piauí, Alagoas e Sergipe, juntos, representando apenas 20,6% do total de programas de mestrados e doutorados da Região. Apesar do crescimento no número de programas no Nordeste, a região ainda deixa a desejar em termos de investimento na pós-graduação *Stricto Sensu*. Segundo dados expostos pela CAPES (2018), em seu banco de dados (GEOCAPES), foram concedidas 100.433 bolsas em todo o país em 2016 das quais apenas 17.642 foram destinadas para a região Nordeste, ou seja, 17,56% do total. O CNPq (2018), distribuiu em 2017 78.358 bolsas, destas 16,69%, ou seja, 13.084 foram concedidas ao Nordeste. Para termos ideia, se compararmos a região Nordeste com a Sudeste, onde se concentra a maior parte dos investimentos por essas agências, foram concedidas 40.937 bolsas pelo CNPq em 2017, o que representa 52,24% em relação ao total ofertado no país. Em relação a CAPES, em 2016, o Sudeste ficou com a fatia de 46,98% das bolsas concedidas em relação ao total.

No que se refere especificamente aos estados do Nordeste, em 2016, os maiores investimentos, em termos de bolsas para a pós-graduação *Stricto Sensu*, estão concentrados em Pernambuco, com 6.360 bolsas, sendo 3.272 ofertadas pela CAPES e 3.088 pelo CNPq, Bahia, com 5.490 bolsas sendo 3.097(CAPES) e 2.393(CNPq). Já no Piauí, se somarmos o total de bolsas recebidas pelas duas agências em 2016, chegou a um total de 1.340 bolsas ficando à frente apenas do Maranhão que foi beneficiado com 1.159 bolsas pela CAPES e CNPq. Portanto, os dados demonstrados acima nos permitem inferir que nas regiões onde há maior número de Programas e cursos de mestrado e doutorado, há maior investimento na pós-graduação *Stricto Sensu*. Se formos analisar as regiões, o Sudeste, a título de exemplo, recebe em torno de 52% dos investimentos destinados a todo Brasil, em compensação, como já foi visto anteriormente, 46% dos cursos de mestrados do país se concentram nesta região. No Nordeste, onde os investimentos em bolsas de estudo chegam em média em torno de 17% do total ofertados no Brasil, o número de programas de mestrados representa apenas 19% do total nacional. Portanto, deduzimos que, mesmo com crescimento considerável da pós-graduação na região Nordeste, é fato que os investimentos na pesquisa ainda estão aquém do que essa região pode oferecer em termos de contribuição para a pesquisa.

Na Tabela 1, está indicado o número de programas e a representação em percentual de cada Estado conforme dados da CAPES (2017).

Tabela 1. Número de programas avaliados por unidade federativa do Nordeste, em 2016

| ESTADO | NÚMERO DE PROGRAMAS (MESTRADOS E DOUTRADOS) | PORCENTAGEM (%) |
|---------------------|--|----------------------------|
| Bahia | 178 | 21,0 |
| Pernambuco | 160 | 19,0 |
| Ceará | 122 | 14,4 |
| Paraíba | 109 | 12,8 |
| Rio Grande do Norte | 104 | 12,2 |
| Sergipe | 50 | 6,0 |
| Maranhão | 45 | 5,3 |
| Piauí | 40 | 4,7 |
| Alagoas | 39 | 4,6 |
| TOTAL | 847 | 100 |

Fonte: Adaptado de CAPES, 2017

Como se pode notar, os estados da Bahia, Pernambuco e Ceará possuem juntos, 54,30% do total de programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da região Nordeste. É também nestes três Estados onde estão concentrados os maiores investimentos em termos de distribuição de bolsas de estudo na região (CAPES; CNPq, 2018). Por outro lado, os estados do Piauí, Maranhão e Alagoas possuem juntos, 124 programas de mestrado e doutorado, o que representa 14,63% em relação ao total de programas da região Nordeste. Esses Estados possuem o menor índice de investimentos da região na pós-graduação *Stricto Sensu*.

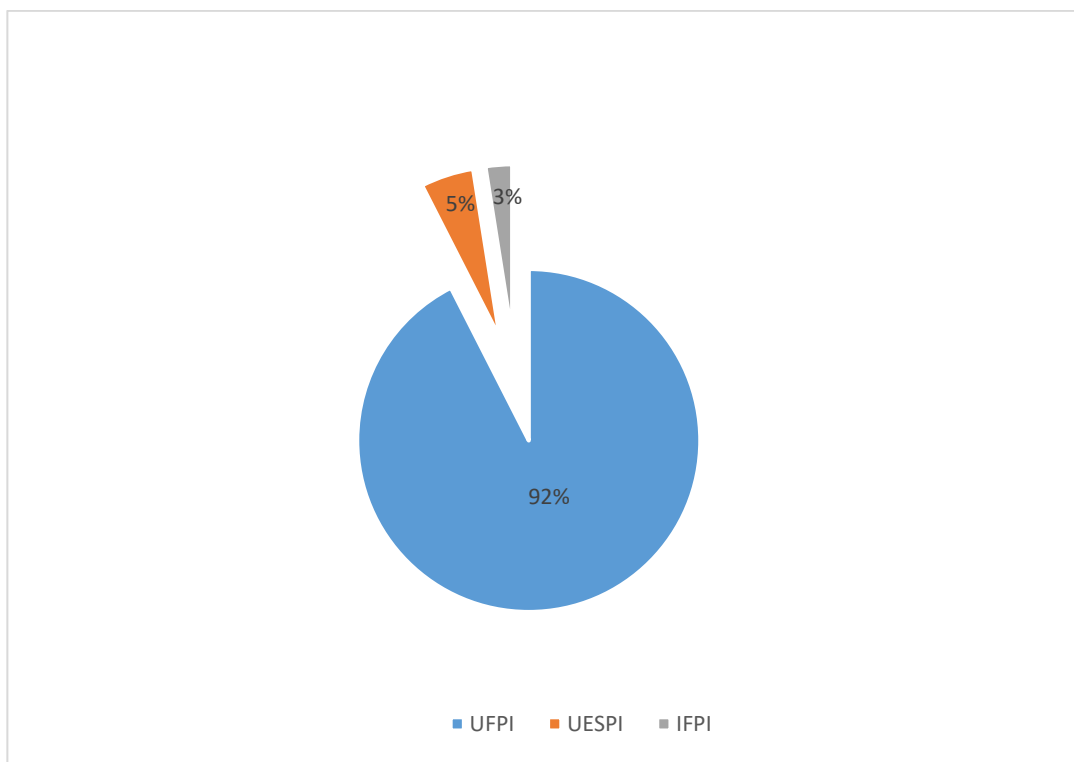
Contudo, mencionamos aqui, em termos de investimento, o número de bolsas ofertadas para a pós-graduação *Stricto Sensu* apenas para exemplificar tais investimentos, mas, cabe salientar, que a CAPES e o CNPq não investem apenas em bolsas ou auxílios para pesquisa, existem outras fontes que essas agências financiam, como por exemplo: recursos destinados ao aperfeiçoamento de docentes, otimização de periódicos, apoio a eventos científicos no Brasil e exterior, etc.

Segundo Silva (2011), o primeiro curso de pós-graduação *Stricto Sensu* no Piauí foi o Mestrado em Educação instituído na Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 1991 a CAPES deliberou o primeiro curso *Stricto Sensu* no Piauí. Contudo, antes da recomendação em agosto de 1991, houve várias tentativas de implantação do mestrado em educação principalmente na década de 1980. Haja vista, que já existia cursos de especialização *Lato Sensu* na área, o que poderia facilitar a aprovação do projeto de implantação de um mestrado, no entanto, a falta de estrutura física e de um acervo bibliográfico ideal, se apresentavam como os principais empecilhos para a aceitação do projeto pelo Ministério da Educação (MEC). Foram formadas várias comissões e formulações de projetos no intuito de instituição do mestrado, porém, sem sucesso. Em 1991, em fim, o projeto se concretizou a partir da contribuição relevante da Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFPI. (SILVA, 2011; UFPI, 2010).

[...]a partir de esforços empreendidos pela Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, pelo professor Charles Carvalho Camilo da Silveira, reitor à época, pela Comissão de Implantação do Mestrado em Educação, professores e membros da administração da UFPI, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, assessores e consultores do Conselho Técnico e Científico da CAPES e professores de programas de Pós-Graduação de outras Instituições de Ensino Superior ficou aprovado o projeto de criação do curso de Mestrado em Educação da UFPI, com área de Concentração em Educação Brasileira, através da Resolução CONSUN/UFPI 002/91, de 01.03.91, revogando assim a Resolução CONSUN/UFPI 005/88, de 22.11.88 e autorizando o seu funcionamento. (SILVA, 2011, p. 100).

Diante do exposto, quando fazemos referência a pós-graduação *Stricto Sensu* no Piauí devemos aprofundar em dados provindos da UFPI pois, é nesta Instituição de Ensino Superior (IES) onde se aglomera a maioria dos cursos de mestrado e doutorado do Estado, ou seja, dos 40 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* avaliados no quadriênio - 2013-2016 pela CAPES em 2017, 37 programas estão situados na UFPI o que representa 92% do total em todo o território piauiense. A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) possui dois programas e o Instituto Federal do Piauí (IFPI) apenas um programa. No Gráfico 7 está disposto os detalhes destas afirmações:

Gráfico 7 – Programas de pós-graduação *Stricto Sensu* avaliados pela CAPES em 2017 no Piauí



Fonte: Adaptado de CAPES, 2017

Cabe ressaltar, que somente na UFPI foi detectado a oferta de Programas de doutorado, nas outras IES foi registrado apenas avaliações de programas de mestrado acadêmicos e profissionais. Com relação a número de títulos concedidos, de acordo com dados levantados pelo CGEE em 2015, o Piauí até 2014, possuía 348 mestres, entre acadêmicos e profissionais, e 29 doutores titulados.

Nestes termos, após a implantação do mestrado em educação em 1991, houve um significativo crescimento da pós-graduação *Stricto Sensu* na UFPI. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2005-2009, em 2005 a UFPI já possuía nove mestrados

implantados: Mestrado em Ciência Animal, Mestrado em Agronomia, Mestrado em Educação, Mestrado em Letras, Mestrado em História do Brasil e Mestrado em Políticas Públicas, Mestrado em Química, Mestrado em Ciências e Saúde, Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Já a situação em 2015 mostrou um processo evolutivo bastante satisfatório conforme dados do PDI (2015-2019). No Quadro 1, está indicada a situação da pós-graduação *Stricto Sensu* na UFPI em 2017:

Quadro 1 - Programas de pós-graduação da UFPI por nível e ano de criação

| PROGRAMAS | NÍVEL | ANO DE CRIAÇÃO |
|---|--------------|-----------------------|
| Educação | M | 1991 |
| | D | 2011 |
| Ciência Animal | M | 1999 |
| | D | 2005 |
| Química | M | 1999 |
| | D | 2015 |
| Agronomia – Produção Vegetal | M | 2001 |
| | D | 2013 |
| Desenvolvimento e Meio Ambiente | M | 2002 |
| | D* | 2009 |
| Políticas Públicas | M | 2002 |
| | D | 2010 |
| História do Brasil | M | 2004 |
| Letras | M | 2004 |
| Ciências e Saúde | M | 2004 |
| Biotecnologia (RENORBIO) | D* | 2006 |
| Farmacologia | M | 2006 |
| Enfermagem | M | 2006 |
| | D | 2013 |
| Física | M | 2007 |
| Ética e Epistemologia | M | 2007 |
| Ciência Política | M | 2007 |
| Matemática | M | 2008 |
| Agronomia - Genética e Melhoramento | M | 2008 |
| Agronomia – Solos e Nutrição de Plantas | M | 2008 |
| Alimentos e Nutrição | M | 2008 |
| | D | 2015 |
| Antropologia | M | 2008 |

| | | |
|--------------------------------|-----|------|
| Ciências Farmacêuticas | M | 2009 |
| Biotecnologia | M | 2010 |
| Agronomia-Fitotecnia | M | 2010 |
| Ciência dos Materiais | M | 2010 |
| | D | 2015 |
| Matemática | MP | 2010 |
| Comunicação | M | 2011 |
| Geografia | M | 2011 |
| Odontologia | M | 2011 |
| Zootecnia | M | 2011 |
| Sociologia | M | 2011 |
| Arqueologia | M | 2011 |
| Ciência da Computação | M | 2011 |
| Artes, Patrimônio e Museologia | MP | 2013 |
| Ciências Biomédicas | M | 2013 |
| Matemática | MP | 2013 |
| Física | MP* | 2014 |
| Saúde da Família | MP | 2014 |
| Filosofia | M | 2016 |
| | MP | 2016 |
| Gestão Pública | MP | 2016 |
| Saúde da Mulher | MP | 2015 |
| Saúde e Comunidade | M | 2015 |
| Engenharia Elétrica | M | 2016 |
| Psicologia | M | 2016 |
| Administração Pública | MP* | 2016 |

Nota: M= Mestrado Acadêmico; MP=Mestrado Profissional; D=Doutorado; *Em rede.

Fonte: Adaptado de UFPI-PDI (2015-2019), 2015; PRPG/UFPI, 2017.

Segundo a UFPI (2015), havia 37 Programas de pós-graduação (PPGs) com 35 mestrados (32 institucionais e 03 em rede); e 07 doutorados (05 institucionais e 02 em rede). Em 2014 haviam 224 discentes com o mestrado concluído e parcialmente, até outubro de 2014, 25 doutores titulados. “Ressalte-se que a política institucional implementada no período possibilitou a expansão dos PPGs em um patamar superior ao projetado, visto que 16 PPGs foram criados no quinquênio, o que representa 43,24%”. (UFPI, 2015, p. 193). A Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação da UFPI (PRPG) afirma, em seu relatório de gestão anual de 2016, que a UFPI evoluiu para 45 PPGs e 54 cursos, dentre os quais 35 eram mestrados acadêmicos, 09 mestrados profissionais 10 cursos de doutorado, com um total de aproximadamente 1.600 discentes ativos. (UFPI, 2017, p. 15-18).

2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA ÁREA DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS

A área de estudo nos mestrados e moutorados na área de Ciências Ambientais- (CACiAmb) no Brasil vem de um cenário recente, segundo os relatórios da CAPES (2016, p. 3) “a Área de Ciências Ambientais (CACiAmb) foi criada em 2011 em decorrência da experiência de Programas da Área Interdisciplinar, sobretudo da Câmara de Meio Ambiente e Agrárias [...]”

Ainda segundo este mesmo relatório:

Em 2011, a CACiAmb iniciou suas atividades com 57 programas que corresponderam a 73 cursos. Atualmente, a área possui um total de 82 instituições diferentes, 115 Programas, 147 cursos e 2.166 Docentes (1.652 permanentes, 463 colaboradores e 51 visitantes). Entre os 2.082 titulados no último biênio (2013-14), 1.781 são mestres e 301 doutores. Registrou-se também 2.385 matriculados em 2014, equivalendo 2.415 mestrandos e 970 doutorandos. (CAPES, 2016, p. 4)

Contudo, antes da efetiva criação da CACiAmb já existiam cursos *Stricto Sensu* voltados para o estudo desta área, só que de forma interdisciplinar. Para Rabelo *et al.* (2013, p. 4), a preocupação com questões ambientais vem se arrastando desde os anos 70 com “a Declaração de Estocolmo, documento resultante da Cimeira da Terra, em 1972, que definiu o termo educação ambiental e o seu propósito de conscientização ecológica do cidadão comum”. Segundo a CAPES (2012, p. 99), “a CACiAmb surge com expressivo número de programas de Pós-Graduação em virtude preponderantemente da migração da maioria dos programas alocados anteriormente na Câmara I - Meio Ambiente e Agrárias da Área Interdisciplinar. ”

Segundo Figueiredo (2016), os programas de pós-graduação ligados ao meio ambiente surgiram o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 baseados em debates voltados para a interdisciplinaridade. “A interdisciplinaridade se apresenta com maior evidência de uso e de

recorrência nas dimensões teóricas da pesquisa, admitindo-se, a abertura ao diálogo e parceria entre diferentes áreas de conhecimento na formalização de conhecimentos novos [...]” (FIGUEREDO, 2016, p. 5). Na visão da CAPES (2016, p. 8), a interdisciplinaridade é caracterizada como “uma emergência oriunda de grandes problemas contemporâneos, dentre os quais as questões ambientais, que requerem nova epistemologia baseada na complexidade que demanda colaboração e coprodução entre diversos campos de conhecimento”.

A Área de Ciências Ambientais surge neste contexto, pautada na perspectiva do desenvolvimento sustentável, um conceito multidimensional e naturalmente interdisciplinar que exige intercâmbio no campo conceitual, metodológico e na colaboração científica entre diversas áreas de conhecimento. Adverte-se que a complexidade ambiental e a interdisciplinaridade não podem ser confundidas com a contribuição de conhecimentos técnicos ou instrumentos que possibilitam práticas de pesquisas e intervenção na natureza, mas como colaboração dos diversos conhecimentos, originando algo novo, construindo um novo saber, que possibilite a busca de soluções para os problemas oriundos da relação sociedade e natureza. (CAPES, 2016, p. 8)

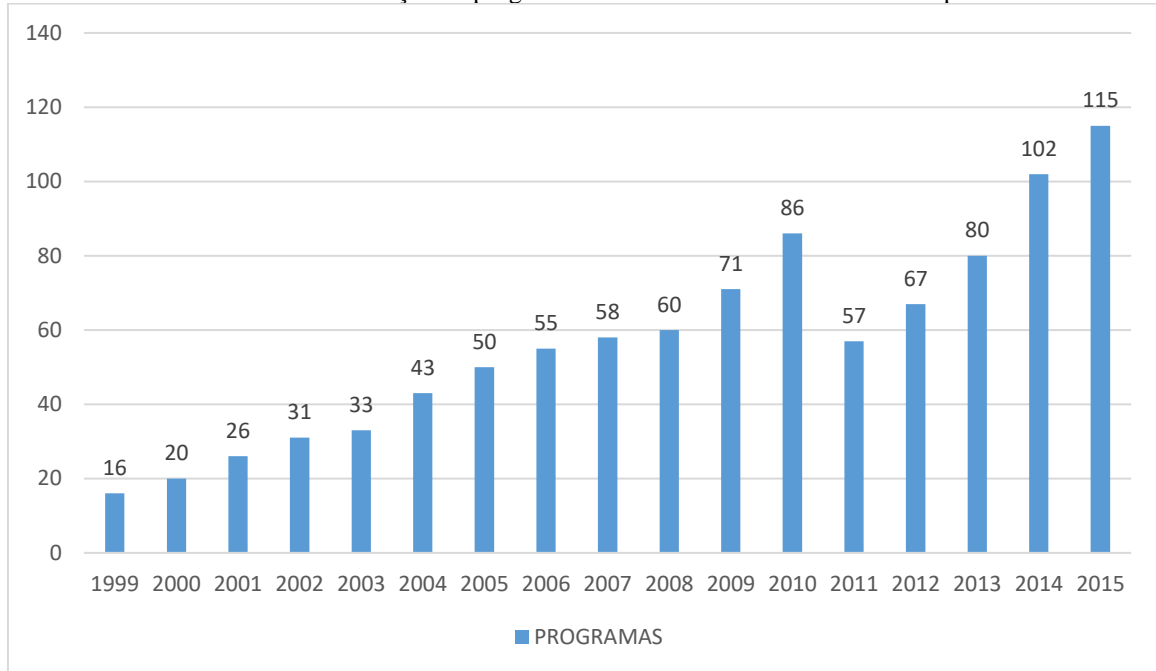
Neste contexto, ressaltamos que anterior a 2011, quando foi criada a CACiAmb, existia a área das ciências ambientais interdisciplinares – (CAInter) formada pelas migrações de Programas de outras Áreas de Avaliação que aglomeravam cursos de Pós-Graduação relacionados às questões ambientais existentes na Área Interdisciplinar (CAPES, 2013). Neste processo de formação da área de pesquisas voltadas para questões ambientais, deve-se destacar o papel da Câmara I abrangida pelas áreas de “Meio Ambiente e Agrárias, agregando também outros programas da Área Interdisciplinar e de outras Áreas com características e afinidades temáticas, como Ciências Agrárias, Engenharia I, Engenharia III e Ciências Biológicas I”. (CAPES, 2013, p. 2).

Para elucidar melhor, antes da criação da CACiAmb em 2011, existia a área multidisciplinar da CAPES criada em 1999 e, que mais tarde, passou a ser designada de área interdisciplinar, passando assim a compor a grande área multidisciplinar (CAPES, 2013). Em decorrência do grande número de programas abrigados nesta área, em 2004, foram criadas quatro Câmaras Temáticas com o intuito de melhorar a qualidade desses Programas e otimizar o processo avaliativo dos mesmos. Tais Câmaras ficaram subdivididas da seguinte forma: Câmara I – Meio Ambiente e Agrárias; Câmara II – Sociais e Humanidades; Câmara III – Engenharia, Tecnologia e Gestão e Câmara IV – Saúde e Biológicas. Isto posto, em 2011 a Câmara I se desmembrou formando a CACiAmb, atualmente a área interdisciplinar possui o seguinte formato: “Câmara I – Desenvolvimento e Políticas Públicas; Câmara II – Sociais e

Humanidades; Câmara III – Engenharia, Tecnologia e Gestão e Câmara IV – Saúde e Biológicas” (CAPES, 2013, p. 2).

No Gráfico 8, está indicada a evolução dos programas na área ambiental entre o período de 1999 a 2015, conforme dados unificados dos documentos da área da CAPES de 2013 e 2016:

Gráfico 8 – Série histórica da evolução de programas da CACiAmb e a Área Interdisciplinar



Nota: Os números de programas indicados entre os anos de 1999 e 2010 referem-se à Câmara I: Agrárias e Meio Ambiente da Área Interdisciplinar e entre 2011 e 2015 à Área de Ciências Ambientais.

Fonte: Adaptado da CAPES, 2013 e 2016

Pelo Gráfico 8 podemos perceber que no período de criação da CACiAmb em 2011, houve uma considerável redução no número de programas se comparado ao crescimento registrado nos anos anteriores. A redução foi de aproximadamente 34% em relação a 2010, por exemplo. Porém, nos anos seguintes houve uma retomada ao crescimento, em 2015 a CACiAmb já registrava um crescimento de aproximadamente 102%, desde a sua criação em 2011.

Na Tabela 2, está exposta a evolução da CACiAmb por região no Brasil do período de 2011, ano de sua criação, até 2015 conforme o documento da área da CAPES de 2016:

Tabela 2 – Evolução do número de programas da CACiAmb e sua distribuição regional

| Região | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | Distribuição % |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|
| Sudeste | 17 | 21 | 24 | 32 | 35 | 30% |
| Sul | 11 | 12 | 14 | 21 | 25 | 22% |
| Nordeste | 17 | 17 | 19 | 21 | 25 | 22% |
| Centro-Oeste | 6 | 9 | 12 | 16 | 18 | 16% |
| Norte | 6 | 8 | 11 | 12 | 12 | 10% |
| Brasil | 57 | 67 | 80 | 102 | 115 | 100% |
| Crescimento % em relação a 2011 | | 17% | 40% | 79% | 102% | |

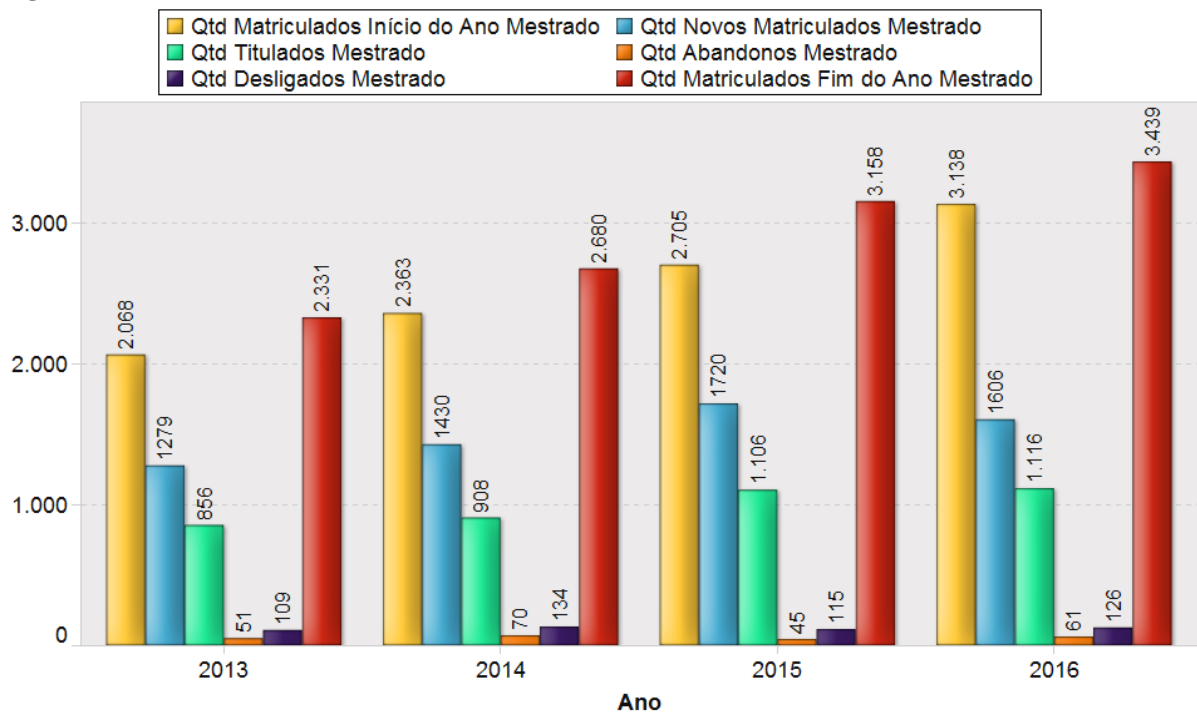
Fonte: CAPES, 2017

Segundo dados da primeira fase da avaliação quadrienal da CAPES (2017), foram avaliados 112 programas na área de ciências ambientais em todo país. E, as principais informações coletadas e avaliadas mostraram que a área de ciências ambientais apresentou 1.746 docentes permanentes; 452 colaboradores e 54 docentes visitantes. Em relação ao corpo docente este “apresentou uma média de 4.127 discentes matriculados por ano, 997 mestres titulados por ano e 181 doutores titulados por ano, totalizando 4.709 titulados no quadriênio (3.986 mestrados + 723 doutorados)” (CAPES, 2017, p. 3).

Segundo este mesmo documento de área:

Além destes, um mestrado iniciado no segundo semestre de 2016, não foi nem se quer acompanhado. Quanto aos Mestrados Profissionais foram avaliados 22 e acompanhados 5. Além destes, a área ainda tem dois mestrados em rede com menos de um ano em funcionamento: “Gestão e Regulação de Recursos Hídricos – PROFÁGUA” e “Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais - PROFCIAMB”. Ressalta-se que o PROFCIAMB apesar de ser um programa de ensino em rede não foi avaliado pela comissão especial criada pela Capes para avaliar os programas em rede de ensino, por estar ainda em fase de implementação, alguns polos tiveram início em 2017 e um dos polos só irá iniciar em 2018 (CAPES, 2017, p. 1).

Na Figura 1, está demonstrado, segundo a CAPES (2017), o panorama atual da CACiAmb no Brasil em relação ao fluxo de discentes no mestrado baseado em dados coletados no quadriênio de 2013 a 2016:

Figura 1. Fluxo dos Discentes - Mestrado

Fonte: CAPES, 2017

Como se pode notar, o número de mestres titulados no quadriênio chegou a 3.986 em todo Brasil. Outra informação de cunho relevante é que esse número de titulados tende a aumentar consideravelmente pois, ao final de 2016, a área possuía 3.439 novos discentes matriculados, o que representa um aumento de 47,5% em relação a 2013 (início do quadriênio).

Em relação ao doutorado, o número de titulados chegou a 723 em 2016, pela Figura apresentada, tivemos 245 titulados, um aumento de 72,5% em relação a 2013. Já o número de matriculados no final de 2016 chegou a 1.444 o que representou um crescente de 48,7% em relação a 2013.

Como se pode depreender, a área de ciências ambientais no Brasil vem tomando contornos cada vez mais significativos e positivos, os dados tendem a continuar aumentando fortalecendo não só a multidisciplinaridade que predomina dentro da área, mas também, vem trazendo à tona debates sobre problemas e proposições de políticas que podem levar a soluções relacionados a proteção e/ou equilíbrio do meio ambiente. Destarte, não procuramos aqui esgotar todas as informações e/ou dados provindos da CACiAmb, apenas levanta um conjunto de dados que oferecem informações sobre um panorama de comportamento dessa grande área que, apesar de ser nomeada e institucionalizada recentemente, os debates relacionados ao seus

estudos e pesquisas já perduram desde os anos 1970.

Neste cenário, especificamente na região Nordeste, ganha significativa importância, o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, cujo principal objetivo é o desenvolvimento regional priorizando a sustentabilidade de forma regionalizada. Abordaremos sobre o PRODEMA detalhadamente a seguir.

2.1.1 Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA)

Como já foi destacado, a área de ciências ambientais, em sua gênese, foi pautada em critérios multidisciplinares no início dos anos 1990. Na região Nordeste não foi diferente, apesar das dificuldades de implantação de um programa na área ambiental na região (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012), o Nordeste vem mantendo o ritmo de crescimento em relação ao número de programas desta área e praticamente atingindo o crescimento semelhante ao de outras regiões do país como a Centro-Oeste e Sul, conforme já visto na Tabela 1. Segundo a CAPES (2016), no período compreendido entre 2011 a 2015 o Nordeste agregava 99 programas o que correspondia a 23,5% do total de programas existentes no Brasil.

Nesse cenário, cabe destacar o papel do Programa de pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) como o mais importante na área ambiental da região Nordeste. Institucionalizado em 1995, porém desde 1992 que o projeto de criação do Programa já tramitava pela CAPES, conforme afirma Oliveira e Araújo (2012, p. 2):

Em novembro de 1992, a proposta de Programa foi apresentada na 54ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores de Universidades nordestinas. Embora 17 Universidades tenham participado desta Reunião, somente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Fundação Universidade Federal de Sergipe (FUFS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/UEPB), estas duas últimas trabalhando conjuntamente, expressaram interesse em participar da proposta de criação do Programa.

O PRODEMA faz parte de um conjunto de sete Instituições de Ensino Superior- IES com o objetivo de compreender melhor a complexidade dos problemas de sustentabilidade e propiciar ações que visem a desenvolver políticas sustentáveis de monitoramento e proteção da biodiversidade.

o ProdeMA-Rede foi consolidado, inicialmente, com a participação de seis Instituições de Ensino Superior (IES); no entanto, como afirma Ramalho Filho (1999), sob pressões acadêmicas, as atividades nessas IES foram iniciadas localmente em períodos diferenciados – Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN),

em 1995; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); conjuntamente com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 1996 e Universidade Federal de Alagoas (Ufal) em 1997. (RABELO *et al.* 2013, p. 16-17).

Neste contexto, o PRODEMA passou por um processo de crescimento sobre as questões ambientais voltadas para a região Nordeste nas últimas décadas, além de aglomerar mais uma IES, a Universidade Federal do Piauí - UFPI, em 2010. No interstício de 22 anos, ou seja, de 1995 a 2017, a rede PRODEMA passou por uma estruturação, pois, além do amadurecimento do mestrado, o Programa passou a contar com o Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente organizado por meio da unificação de associações plenas em rede, incluindo sete Instituições de Ensino Superior (IES) do Nordeste, geridas por uma Coordenação Geral e vários subprogramas a ela subordinados. (RABELO *et al.*, 2013). Atualmente a Rede PRODEMA é formada pelas seguintes IES: Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Diante do exposto, cabe salientar que o PRODEMA em rede vem produzindo e ampliando um leque de conhecimentos na área de Ciências Ambientais e assim colaborando de forma significativa para a interação com os objetivos contidos nas missões de cada IES que os compõe, incluídos entre esses objetivos o processo complexo de promover a educação ambiental.

Conforme expõe Oliveira e Araújo (2012, p. 2), a filosofia do PRODEMA está pautada na interdisciplinaridade, que era o objetivo dos principais eventos que discutiram a importância da pesquisa e conhecimento interdisciplinar, tais como a 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Relativa ao Meio Ambiente (UNESCO/PNUMA, Tbilisse-URSS, 1977), 1º Seminário sobre Universidade e Meio Ambiente para América Latina e Caribe (PNUMA, Bogotá-Colômbia, 1985) e o Colóquio Internacional sobre a Interdisciplinaridade (UNESCO, Paris, 1991).

Isto posto, podemos citar o PRODEMA como o principal programa de pesquisa na área de ciências ambientais do Nordeste que visa a proposição de políticas que possam intermediar conflitos entre o crescimento econômico, as novas tecnologias e a preservação do meio ambiente. Para que isto seja possível, Oliveira e Araújo (2012, p. 3), afirmam que o PRODEMA vem desenvolvendo no teor de suas pesquisas e/ou estudos mecanismos que permitem lapidar recursos humanos em nível de pós-graduação capazes de lidar com a alta complexidade dos

problemas ambientais, para assim, serem capazes de compreendê-los e, a partir da interdisciplinaridade, que é a característica predominante do Programa, proporem soluções inovadoras que aspirem o desenvolvimento sustentável na região Nordeste.

Segundo a UFPI (2018, p.1), a Rede PRODEMA possui como objetivos geral:

[...] gerar conhecimentos científicos com base interdisciplinar e complementaridade interinstitucional, direcionados principalmente para o desenvolvimento sustentável do Nordeste brasileiro, em particular do semiárido e da zona costeira, e atender à necessidade premente de qualificação de recursos humanos capacitados a compreender a complexidade e proporcionar equacionamento, em base interdisciplinar, da inter-relação sociedade/desenvolvimento/meio ambiente.

E como objetivos específicos:

- 1) Fornecer a efetiva base científica e técnica para qualificar profissionais com visão integrada e de natureza multi/interdisciplinar que possa contribuir para a geração de conhecimento técnico-científico voltados para o desenvolvimento sustentável da região Nordeste, em especial, do semiárido e da zona costeira;
- 2) Construir um novo padrão de racionalidade, interação e harmonia no trato das questões sociais, culturais, ambientais e econômicas, considerando-se, criticamente, os princípios da sustentabilidade;
- 4) Consolidar competências para contribuir diretamente em nível científico e, indiretamente, em níveis político, econômico, sociocultural e ambiental, para o processo de superação das desigualdades regionais, particularmente do nordeste brasileiro, de modo a superar as assimetrias;
- 5) Oportunizar a fixação de egressos de cursos de mestrado nos diferentes estados do Nordeste, particularmente daqueles formados na Rede PRODEMA, na perspectiva de estabelecer competências para propor alternativas para o enfrentamento de problemas regionais (UFPI, 2018, p.1).

Cabe destacar, segundo a UFPI (2018), que a área de concentração de pesquisa do PRODEMA é a de Desenvolvimento e Meio Ambiente e as linhas de pesquisa que passaram por uma mudança no final de 2017 atualmente se dividem em três, A primeira, nomeada de Planejamento e Gestão e Políticas Socioambientais, objetiva desenvolver pesquisas e formar pessoas que atue nos temas de políticas públicas rurais e urbanas, governança e participação social, sustentabilidade ambiental, fundamentos e gestão socioeconômica dos recursos naturais e culturais, espaços livres e sustentabilidade urbana, planejamento e gestão integrada dos recursos naturais, gestão participativa, movimentos sociais rurais e urbanos, políticas públicas de convivência com o semiárido, gestão dos resíduos sólidos, políticas públicas agricultura familiar e agroecologia, políticas públicas de recuperação de áreas degradadas, turismo e educação ambiental. A segunda, Relações Sociedade-Natureza e Sustentabilidade, tem por objetivo desenvolver pesquisas e qualificar recursos humanos que busquem o equacionamento nas interações sociedade-natureza, no que concerne ao conhecimento destas, uso sustentável

dos recursos naturais, avaliações de riscos, desastres e vulnerabilidades socioambientais, causas e consequências da perda da biodiversidade, benefícios ambientais da biodiversidade para a humanidade, conservação e etnoconservação da sociobiodiversidade. E, por fim, a terceira, denominada Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável, que tem como objetivo desenvolver pesquisas e formar recursos humanos capacitados para atuar em temas, tais como: tecnologias de convivência com a seca, tecnologias para energias renováveis, sistema de monitoramento dos recursos naturais, geotecnologias para monitoramento socioambiental, sistema de alerta e monitoramento dos desastres naturais, modelagem dos recursos naturais, reciclagem dos resíduos sólidos, monitoramento do sequestro de carbono de sistemas ambientais, sensoriamento remoto aplicado a análise socioambiental, modelagem hidrológica para monitoramento dos recursos hídricos, mudanças, variabilidades e eventos climáticos extremos e suas repercussões na sociedade. Cabe ressaltar, que os mestrados possuem autonomia, ou seja, cada IES dita as normas e linhas de pesquisa a serem seguidas por seus mestrados, com exceção da área de concentração, que é comum aos dois níveis (mestrado e doutorado) as linhas de pesquisa descritas acima são destinadas ao doutorado. No caso do mestrado da UFPI, objeto dessa pesquisa, será tratado posteriormente neste trabalho.

Cabe destacar também, o perfil do egresso, cabendo-lhe:

1. Atuar de forma interdisciplinar no ordenamento territorial, gestão de conflitos, inovação, política, planejamento e gestão do meio ambiente, aptos a desenvolverem pesquisa, ensino e extensão, que contribuam para o avanço da ciência, tecnologia e inovação, orientadas para o desenvolvimento sustentável do Nordeste brasileiro, do país e do mundo;
2. Realizar pesquisas voltadas para a análise integrada dos problemas socioeconômicos e ambientais, enfatizando a região Nordeste;
3. Compreender e equacionar problemas relativos ao desenvolvimento e ao meio ambiente, em perspectiva interdisciplinar, sistêmica e crítica;
4. Analisar, avaliar e subsidiar a formulação de políticas, planejamento e gestão direcionadas para a conservação e recuperação de recursos naturais e culturais, em prol da melhoria das condições de vida de populações e/ou comunidades humanas;
5. Produzir e difundir conhecimento científico, bem como desenvolver tecnologias e inovação voltadas para o estabelecimento de políticas, planejamento e gestão ambiental, visando a sustentabilidade;
6. Promover intercâmbio científico, tecnológico e de inovação com instituições afins de ensino e pesquisa, nos âmbitos regional, nacional e internacional (UFPI (2018, p. 1).

Como se pode notar, é indiscutível a importância do PRODEMA, não só no cenário local e regional, mas para todo o território nacional pois, este Programa tem se mostrado

importante no campo de pesquisas sobre políticas de detecção, prevenção e combate a problemas que afetam o meio ambiente.

3 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Após apresentar a política de pós-graduação *Stricto Sensu*, no Brasil, a partir da sua trajetória e agências financiadoras, afunilando para a região Nordeste e para o estado do Piauí, e em ambos, destacando a área de Ciências Ambientais e inserido nesse o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), pretende-se agora, inserir a pós-graduação *Stricto Sensu* nos marcos do campo teórico das políticas públicas. Com esse intento, abordar-se-á a princípio, conceitos de políticas públicas, suas tipologias, subáreas e o ciclo das políticas públicas (*Policy Cycle*). Neste último, aprofundaremos, dentre suas etapas, a concernente à de Avaliação, seus principais conceitos, aspectos, tipologias e o processo de avaliação no ensino superior, especificamente na pós-graduação *Stricto Sensu*.

3.1 ELEMENTOS PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Conforme Souza (2002; 2006) o campo de conhecimento das políticas públicas tem ganhado espaço nas últimas décadas, sobretudo com o acirramento do capitalismo neoliberal que requer um maior planejamento dos países, principalmente referente ao controle de investimentos e gastos públicos pelos mesmos. O campo de estudo da política pública tem se tornado importante quando determinado país ou nação se defronta com determinados problemas e/ou demandas sociais que requerem uma atenção especial, pois esse campo de conhecimento certamente irá fornecer meios de estudo e análises de como o Estado deve se planejar selecionando, formulando, implementando e avaliando suas principais demandas sociais.

Afinal, do que trata a política pública? não existe consenso na literatura de uma definição precisa e única do que seja política pública. Souza (2002, p. 5), expõe que política pública se trata de um campo do conhecimento que “busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para se atestar tal condição, essa mesma autora cita outras definições baseadas em teóricos mundialmente reconhecidos do campo das políticas públicas a saber:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz. (SOUZA, 2002, p. 4)

Para Melazzo (2010) os conceitos de políticas públicas são muito abrangentes, mas o essencial é o entendimento de que tais conceitos devem abarcar fenômenos referentes ao Estado ou ao governo; à Administração Pública; à arte para governar; resolução de conflitos e ainda mecanismos de tomada de decisão. Como se pode notar pelos conceitos acima, a definição de políticas públicas é relativa, ou seja, abarca várias situações. No entanto, há dois fatores comuns nos conceitos citados acima, que é o Governo e o Estado que devem agir em prol das necessidades sociais. Porém, tais necessidades, devem ser analisadas e selecionadas de tal forma a propiciar o mínimo de conflito possível e abarcar o máximo de demandas detectadas, já que tais demandas, podem ser de caráter estrutural ou conjuntural e os recursos limitados. Contudo, o que se pode notar é que na prática não existe uma uniformidade no atendimento dessas demandas o que gera insatisfação e conseqüentemente, o aumento de conflitos dos grupos sociais envolvidos na arena pública.

Diante do exposto, este trabalho assume a definição de Dye (1984) apud Souza (2002, p. 4), de que a política pública é entendida como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”, ou seja, mesmo que o governo opte por não realizar uma demanda, ainda sim, ele estará praticando a política pública.

No estudo das políticas públicas dispõe-se de várias tipologias que assumem diferentes critérios classificatórios. Assim, é possível examinar determinada política pública a partir da combinação de diversas abordagens. Neste sentido, se for levar em conta a área de atividade governamental que a política pública opera, tem-se as políticas: sociais, econômicas, infraestrutura, de defesa, etc. Se o foco for quanto à abrangência de possíveis beneficiários, as políticas públicas podem ser: universais (para todos os cidadãos), segmentadas (definida por um fator determinado - gênero, idade, etnia etc) ou fragmentadas (destinadas a grupos sociais dentro de um segmento - mulher, trans, jovens negros etc). Faz-se importante destacar que a tipologia é uma ferramenta classificatória que serve para o analista organizar os dados para melhor compreender as relações presentes de um dado fenômeno ou objeto de estudo.

Para efeito desse estudo, optou-se como recursos analíticos fundamentais a tipologia de Theodore J. Lowi, cientista político norte-americano, e a abordagem do ciclo de política pública (*Policy Cycle*), cujo precursor foi o sociólogo, cientista político e teórico da comunicação estadunidense, Harold Lasswell.

3.1.1 Tipologia de T. Lowi

Os tipos de políticas públicas mais conhecidos e estudados são os propostos por Theodore J. Lowi, cientista político norte-americano nascido em 1931, que subdivide as políticas públicas conforme a necessidade de atuação do Estado. Segundo Souza (2002, p. 7), “Lowi quis dizer que cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e de rejeição e disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas.

Para Lowi, pode-se classificar a política pública em quatro tipos, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2. Tipologia de políticas públicas segundo Lowi

| TIPO | CARACTERÍSTICAS |
|---------------------------|--|
| Políticas Distributivas | <ul style="list-style-type: none"> *Decisões são tomadas pelo governo que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais. *Privilégio de certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo. *Favorecem o clientelismo e o Patrimonialismo. |
| Políticas Regulatórias | <ul style="list-style-type: none"> *Mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. *Conformam-se em ordens e proibições, Decretos e Portarias. |
| Políticas Redistributivas | <ul style="list-style-type: none"> *Atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais e ganhos incertos e futuro para outros. *São, em geral, as políticas sociais universais. *São as de mais difícil encaminhamento. *Geram alto índice de conflitos entre grupos de interesse e/ou classes sociais. |
| Políticas Constitutivas | <ul style="list-style-type: none"> *Lidam com procedimentos. *Estabelecem as ‘regras do jogo’, as normas e procedimentos a partir das quais devem ser formuladas e implementadas outras políticas. |

Fonte: Adaptado de Souza, 2002; USP, 2015

Segundo Souza (2016, p. 167), em relação as políticas distributivas, “estaria suposto um impacto mais restrito, grande número de pequenos interesses organizados e a multiplicidade de participantes, recursos desagregados e no curto prazo é como se fossem ilimitados”, como exemplos desse tipo de

política podemos citar: implantações de hospitais e escolas, construções de estradas, etc. No que se refere as políticas regulatórias, “haveria um processo político descentralizado e pluralista, as questões regulatórias apresentariam dinâmica instável e pluralista e a arena vinculada ao balanço do poder e não à sua separação” (SOUZA, 2016, p. 167). Como exemplo temos o Código de Trânsito, Leis Trabalhistas, Código Florestal, etc.

Já as políticas redistributivas são as que mais geram conflitos dentro dessas arenas, pois de alguma forma determinado grupo social terá que abrir mão de benefícios em prol de outros grupos. Souza (2016, p. 168) expõe que as políticas redistributivas “envolveriam grandes categorias de interesses privados, os conflitos entendidos em termos de classes e ligados às associações nas questões redistributivas e sem trabalhar diretamente com a conduta pessoal, mas o ambiente da conduta”. Estes conflitos podem ser notados quando, no Brasil, por exemplo, tratamos da reforma agrária, do bolsa família, distribuição dos royalties do petróleo, etc. O quarto tipo de política que envolve conflito entre arenas ou grupos de interesse, é a chamada constitutiva, é por meio dela que as outras políticas públicas são apresentadas, estas políticas regulatórias estabelecem as “regras do jogo” são o caso das Emendas Constitucionais, Código Eleitoral, Regimentos Internos, etc.

No entanto, devemos levar em consideração que estes são apenas os tipos de políticas públicas classicamente conhecidos na visão de Lowi, porém, a literatura apresenta outras classificações de políticas públicas. Souza (2016), cita outros exemplos de tipos de políticas públicas e seus principais estudiosos, conforme listado a seguir:

- ✓ Políticas setoriais: Jober e Muller (1987) e Muller (1990)
- ✓ Políticas adaptativas e políticas de controle: Viana (1996)
- ✓ Políticas de regulação: Wilson (1974)
- ✓ Política social e política econômica: Marshall (1967a; 1967b)
- ✓ Políticas conjunturais e políticas estruturais: Offe (1994)
- ✓ Políticas locais, políticas nacionais: Muller (1990)
- ✓ Políticas universais e políticas focalizadas: Meny e Thoenig (1992)

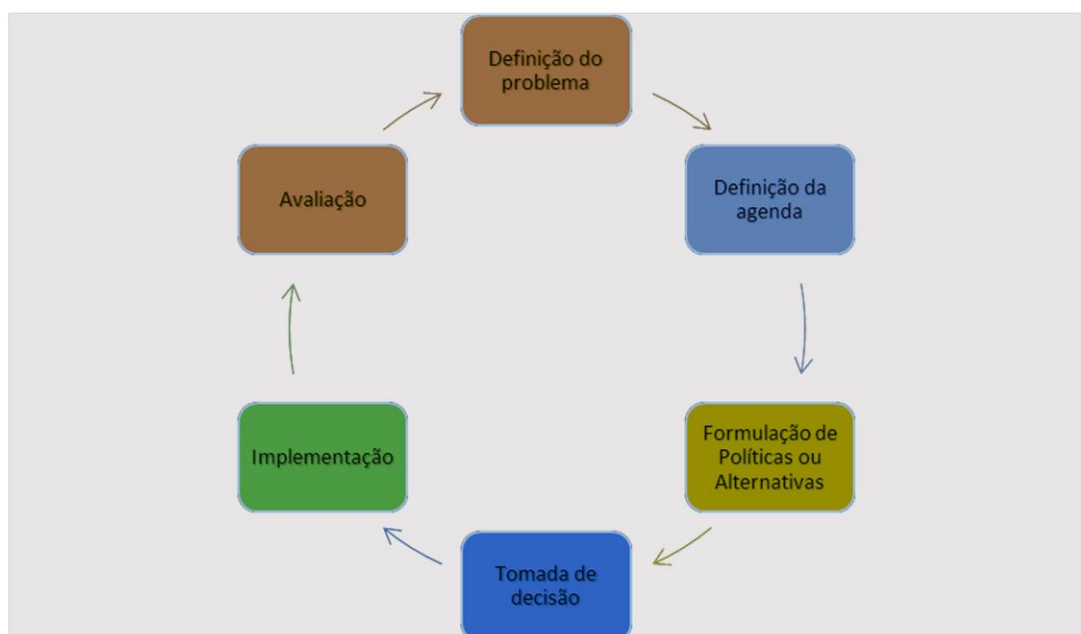
Contudo, não procuramos aqui esgotar todo o estudo voltado para as tipologias de políticas públicas, existem variadas subdivisões na literatura, o importante é esclarecer o nosso entendimento em torno do tema. Tude, Ferro e Santana (2010, p. 20) relatam que os modelos citados por Lowi se enquadram nos principais tipos de políticas públicas “pois buscam simplificar e esclarecer o nosso entendimento em torno do tema, nos ajudam a identificar aspectos relevantes das problemáticas políticas e a direcionar nosso olhar para compreender melhor o campo das Políticas Públicas. ”

Diante do exposto e utilizando os recursos analíticos já enunciados anteriormente, concluímos que a política de pós-graduação *Stricto Sensu* trata-se de uma política distributiva em si. Porém, destacamos que quando se trata da avaliação da política de pós-graduação *Stricto Sensu* trata-se de uma política regulatória. Para que se possa utilizar a tipologia de Lowi, é preciso estudar o contexto e analisar as principais demandas provindas de um determinado grupo social, tendo em vista a escassez dos recursos. No entanto, segundo a literatura dominante, para que se possa selecionar tais demandas de maneira eficaz é necessário enxergar a política pública através de um ciclo que contém os passos a serem seguidos, sequencialmente, para que os problemas sociais mais emergentes não deixem de ser contemplados. Explanaremos a seguir, de forma resumida, como funciona o ciclo da política pública ou “*Policy Cycle*”.

3.1.2 Ciclo da política pública

Por sua vez, o ciclo de políticas públicas se exprimi como uma ferramenta analítica que auxilia para tornar didática a discussão sobre o tema. No entanto, é preciso considerar que as críticas alertam para a necessidade de não se considerar as etapas como rígidas fases sequenciais, assumindo uma ordem cronológica definida e imutável. Dessa forma, destaca-se que mais importante do que a sequência que o ciclo retrata é a compreensão de que a política pública é constituída por estágios que possuem características particulares. Na literatura moderna encontramos vários formatos do ciclo supracitado, porém a essência e os componentes não se divergem. Na Figura 2 pode-se notar como se apresenta o ciclo:

Figura 2. Ciclo das políticas públicas



Fonte: Adaptado de Agum, Riscado e Menezes, 2015

Para entendermos melhor cada etapa do ciclo das políticas públicas, passemos a observar os conceitos propostos por Tude, Ferro e Santana (2010, p. 18), baseados em estudos de Frey (2000):

Fase da percepção e definição de problemas – a grande questão envolvida nesse elemento concerne ao fato de como entre uma infinidade de demandas políticas, uma demanda específica converte-se em um problema público que acaba por gerar um *policy cycle*.

Fase da agenda setting – nessa fase é decidido se determinado tema fará parte da agenda política ou será excluído ou adiado para um período posterior.

Fase de elaboração de programas e de decisão – é nesse cenário que se decide qual das alternativas de ação é a mais apropriada para resolução da problemática social em questão.

Fase da implementação de políticas – seria a fase imediatamente posterior a da elaboração de programas e de decisão, corresponderia a concretização da alternativa escolhida entre as diversas disponíveis transformando-a em ação política concreta.

Fase da avaliação de políticas e correção da ação – nessa fase é quando ocorre a avaliação das políticas adotadas. Nela é possível refletir a relação custo X benefício empreendida na política pública e tentar contornar possíveis falhas de formulação ou execução.

Segundo Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 23), “a proposta de entendimento da Política Pública organizada como um ciclo, chamada por Lindblon de Ciclo da Política Pública (*Policy Cycle*), se traduz na dinâmica do processo feita de maneira temporal”. Portanto, esse ciclo compreende uma forma de visualizar, em sequência, o caminho a ser seguido e interpretado para que uma determinada demanda social seja atendida, ou seja, são conjuntos de atividades inter-relacionadas e interdependentes que os atores políticos podem usar para atender seus objetivos relacionados a seus comandados e/ou a seu governo.

Cabe destacar, que neste trabalho iremos aprofundar na subárea de avaliação, no que se refere a pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Sobre o ciclo como um todo, apenas demonstramos que, para chegar no processo de avaliação, devemos perpassar pelas outras subáreas, ou seja, após a definição dos problemas, estes deverão ser inseridos em uma agenda política onde será feita a seleção das alternativas ou a formulação da política pública propriamente dita, para posteriormente ser decidido sobre sua implementação ou não. E, a partir daí verificar seus resultados através da avaliação. Os principais aspectos sobre o processo de avaliação das políticas públicas voltadas para a avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil serão detalhados em seguida. Cabe destacar, que apesar da avaliação ser considerada uma etapa do ciclo das políticas públicas, isto deve ser encarado apenas para fins didáticos pois, a avaliação deve se fazer presente em todas as etapas do ciclo.

3.1.2.1 - Avaliação de Política Pública

Nessa seção abordaremos, de forma geral, o tópico sobre avaliação das políticas voltadas ao ensino superior no Brasil, especialmente na pós-graduação *Stricto Sensu*, e dentro desta, procuraremos detalhar o processo de acompanhamento do perfil de egressos como critério adjunto do processo avaliativo proposto pela CAPES na pós-graduação no país.

Na visão de Aguilar e Ander-Egg (1994) citado por Cotta (1998, p. 106), o conceito de avaliação pode ser entendido da seguinte forma:

...A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável de dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos. Visam comprovar a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisões racionais e inteligentes entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados...

A avaliação, de forma geral, tem sido tratada diversas vezes como um conjunto complexo de técnicas e/ou métodos que visam aferir a capacidade ou a intensidade com que uma instituição tem se comportado diante de um determinado aspecto, planejado anteriormente, a fim de indicar como seus objetivos e metas estão sendo alcançados. Porém, o que não se observa, é que a avaliação em si já é um planejamento organizado e que outros requisitos devem ser levados em consideração além das técnicas e métodos tradicionais já utilizados. Para Demo (1995, p. 1), “a avaliação constitui-se num processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica a qualquer prática”. Ainda conforme este mesmo autor, não se pode falar em avaliação sem mencionar a qualidade. Contudo, não temos a intenção de aprofundarmos aqui na dialética da qualidade por não ser tema predominante neste trabalho, mas cabe destacar a sua importância no entendimento de forma correta do processo avaliativo como um todo. Segundo Demo (1995), uma avaliação qualitativa é aquela indispensável mesmo quando a temática tem predominância de dados estatísticos e ao mesmo tempo, o autor afirma que não há mal nenhum quando uma investigação de caráter qualitativo vem secundada por argumentos quantitativos, tendo em vista que estes são inevitáveis.

Quando passamos a refletir sobre qualidade devemos dicotomizar seu conceito da seguinte forma: qualidade formal, que trata dos instrumentos e métodos, propriamente ditos, a serem utilizados no processo avaliativo e, qualidade política, que se refere as finalidades e

conteúdo. (DEMO, 1995). Nesta última, o dito autor faz referência a “participação” como seu principal objeto de validade, pois a qualidade política floresce dentro de uma determinada instituição através do grau de participação de seus membros, caso contrário, ocorrerá o que ele chama de “pobreza política”, que nada mais é do que a falta de consciência daqueles que se omitem em participar, politicamente, do processo de evolução da qualidade de uma entidade e/ou instituição na busca da eficácia e conseqüentemente contribuir para o ganho de autonomia a fim de atingir seus objetivos.

Nesse contexto, a avaliação deve ser entendida como um processo construtivo capaz de mobilizar não só a instituição envolvida, mas também fazer com que a sociedade também esteja envolvida nesse contexto. Neste sentido, Sobrinho (1995, p. 61), indica que “a qualidade deve ser buscada na dinâmica integradora das diversas esferas e estruturas internas e nas relações entre elas e a sociedade”, ou seja, devemos ter em mente que qualidade “é uma construção social, variável conforme os interesses de grupos organizados dentro e fora da Universidade **ou qualquer outra instituição**”. (SOBRINHO, 1995, p. 60, **grifo do autor**).

No tocante as Instituições de ensino Superior (IES), o processo avaliativo na prática ainda está aquém do que realmente deve ser. Segundo Sobrinho (1995), as Universidades devem inovar seus processos avaliativos, devem procurar engajar dentro do mesmo os valores humanos que visam a construção da cidadania, devem levantar o debate de formação de um cidadão crítico não só do ponto de vista técnico-científico mas também do ponto de vista político participativo capaz de no final das contas contribuir para a autonomia institucional, pois segundo o autor supracitado, “a avaliação institucional revitaliza o exercício da cidadania” (SOBRINHO, 1995, p. 34).

Nessa perspectiva, Balsan e Sobrinho (1995, p. 9), afirmam categoricamente que a avaliação institucional deve ser “entendida como instrumento de melhoria da qualidade das Universidades [...], consiste num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”. Enfim, como afirma estes mesmos autores, não há uma receita única para “avaliação”, cada instituição deve construir seu próprio modelo engajado, não só em procedimentos técnicos produtivistas, mas, também, englobar o lado humanista construtivista a fim de formar cidadãos críticos aptos a causar algum tipo de impacto positivo na sociedade. Embora não haja um modelo uniforme aplicado, Balsan e Sobrinho (1995), afirmam que, com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) em 1993, os processos avaliativos institucionais deveriam ser observados levando em consideração sete princípios básicos a saber:

- ✓ *Globalidade* – Segundo este princípio, as instituições devem considerar num processo avaliativo todas as suas atividades (Planejamento, Gestão, Administração, Ensino, Pesquisa, Extensão, etc.) e não somente a partir de um de seus aspectos, como por exemplo, avaliar o processo de ensino apenas.
- ✓ *Comparabilidade* – Significa que as instituições devem procurar, dentro do processo avaliativo, uma metodologia e indicadores uniformes básicos para, a partir daí, comparar resultados e diagnosticar eventuais problemas e soluções. Cabe aqui ressaltar que este princípio não tem intenção de ranqueamento institucional, mas sim, promover uma visão uniforme para comparar resultados.
- ✓ *Não-punição ou Premiação* – Este princípio defende que o processo avaliativo não deve estar atrelado a punições ou premiações diante dos resultados apontados em uma avaliação e sim, auxiliar na identificação e/ou formulação de políticas que permitam evoluir ou manter a qualidade institucional.
- ✓ *Identidade Institucional* - Mediante este princípio, deve-se observar as características próprias de cada instituição, buscando compreender a diversidade cultural de cada uma respeitando as diferenças existentes em cada região do país.
- ✓ *Adesão Voluntária* – A ideia básica deste princípio é que o processo de avaliação não deve ser imposto e sim norteado pelo poder da eloquência e do convencimento, só assim haverá um maior número possível de participação de seus membros em todo o processo avaliativo.
- ✓ *Legitimidade* – Este princípio formatiza, tecnicamente, a adesão voluntária, é através dele que são formulados os procedimentos e técnicas (metodologia) e a construção de informações fidedignas na implementação do processo.
- ✓ *Continuidade* – Aqui devemos ter em mente que o processo avaliativo deve ser contínuo, o que irá permitir a observação mais eficaz dos outros princípios citados anteriormente. Cabe destacar, que este princípio, aplicado corretamente, irá desenvolver uma cultura permanente de avaliação.

Como já foi mencionado antes, não pretendemos aqui esgotar a dialética da avaliação da qualidade nas IES, apenas procuramos demonstrar que o processo de avaliação deve ser entendido como um importante instrumento, não apenas técnico, no sentido produtivista, mas, como um processo contínuo, construtivista, humanista e voluntariamente (não impositivo/ não-punitivo) aceito pelos membros que englobam estas IES.

Contudo, este trabalho tem a pretensão de explorar o processo de avaliação das políticas públicas aplicadas a pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, nos tópicos seguintes procuraremos demonstrar, de forma sucinta, como se desenvolve, na prática, todo esse processo. Porém, para compreendermos melhor é necessário explanarmos alguns conceitos e classificações acerca de avaliação das políticas públicas.

Segundo Souza (2002), a avaliação se caracteriza como a parte do ciclo das políticas públicas que visa aferir o nível de eficácia da implementação de uma determinada política/programa/projeto. Por este motivo, a autora ressalva que o processo avaliativo dessas políticas se torna complexo aos olhos de quem avalia no sentido de que os resultados podem colocar em xeque alguns impactos relativos a tomadas de decisão que podem ser vistos de forma negativa aos responsáveis pela formulação e implementação dessas políticas.

Para Cotta (1998), baseado no conceito acima, a avaliação deve ser feita, de forma concomitante, em todas as fases do ciclo das políticas públicas, ou seja, desde a definição da agenda, da formulação até a implementação dessas políticas. Contudo, a autora também ressalta que nem sempre é possível evoluir com processo de avaliabilidade, pois isto depende muito dos atores e interesses envolvidos neste processo.

3.1.2.2 Tipologias de Avaliação

Para Cotta (1998); Ramos e Schabbach (2012), e Miranda (2013) a avaliação pode ser classificada de acordo com os seguintes aspectos:

A) Quanto ao momento da realização:

- Ex-ante: realizada antes da implementação de um programa e/ou projeto.
- Ex-post ou somativa: realizada após o término de um programa e/ou projeto
- Intermediária, formativa ou monitoramento: realizada durante a implementação do programa e/ou projeto

B) Quanto a procedência dos executores:

- Interna: quando a investigação é realizada pelos próprios profissionais da unidade gestora.
- Externa: quando a investigação é realizada por profissionais que não fazem parte, ou seja, não estão vinculados à unidade gestora.

- Mista e participativa: quando há uma conjunção entre a interna e a externa.

C) Quanto aos aspectos do programa:

- Avaliação do plano e conceitualização da intervenção: quando se avalia as formalidades e conceitualizações dos programas e/ou projetos para tentar diagnosticar alguma falha tendo por base os aspectos ocorridos em sua implementação.
- Avaliação do processo da intervenção: ocorre durante a execução, ou seja, verificar se os objetivos traçados na implementação estão surtindo efeitos na prática.
- Avaliação de eficiência: busca verificar a relação custo-benefício, ou seja, se os custos apresentados serão menores que os benefícios líquidos propostos nos objetivos.
- Avaliação de eficácia (ou de efeito): faz a investigação no intuito de descobrir se houve alguma alteração na situação-problema após a intervenção e em caso positivo, estabelecer uma relação entre a causa e o efeito dessas alterações dentro de alguns aspectos do programa e/ou projeto. Neste sentido, os autores subdividem a avaliação de eficácia em dois tipos a saber:
 - Avaliação de resultados: visa diagnosticar os efeitos da intervenção sobre o público-alvo, ou seja, procura nomear e classificar esses efeitos.
 - Avaliação de impacto (ou de efetividade): busca investigar os efeitos da intervenção sobre a população total, ou seja, procura descobrir quais os impactos gerais causados pelos efeitos das intervenções. É mais amplo e requer técnicas de pesquisas mais complexas como grupos de controle, análises estatísticas, etc.

D) Quanto ao tipo de dados utilizados, a avaliação pode ser:

- Qualitativa: quando os dados são coletados por meio não-estatístico como, por exemplo, entrevistas, grupos focais, etc.
- Quantitativa: quando os dados são advindos de meios predominantemente estatísticos, como por exemplo, o número de beneficiários da previdência

social, número de discentes matriculados no ensino superior em IES brasileiras, etc.

E) Quanto ao número e posição das unidades de análise no tempo:

- Estudo de caso: quando se avalia uma única política em um determinado período, bem como seu processo de evolução ao longo do tempo.
- Comparativa transversal: como o nome sugere, se caracteriza quando se avalia várias políticas em um mesmo contexto ou uma política em vários contextos em um mesmo espaço de tempo.
- Comparativa longitudinal: quando se avalia uma mesma política ou políticas distintas em diferentes períodos de tempo, ou seja, em períodos específicos.

Isto posto, cabe aqui observarmos que este trabalho será inserido no tipo de avaliação Ex-post tendo em vista que o programa a ser investigado, o MDMA, já se encontra totalmente implementado. Em relação a procedência da execução da avaliação, esta pesquisa está enquadrada na avaliação interna, haja vista, que a investigação foi realizada pelos próprios profissionais da unidade gestora. No que se refere aos aspectos avaliativos do programa, o trabalho está enquadrado no item da eficácia, com ênfase no subtipo resultados, já que nosso objetivo é verificar os efeitos do MDMA, através da inserção profissional, para com seus egressos no mercado de trabalho. Quanto ao tipo de dados utilizados na investigação, estes são predominantemente quantitativos já que pretendemos trabalhar como a estatística probabilística, por meio de dados advindos da aplicação de um questionário *online* semiaberto. Por fim, em relação ao número e posição das unidades de análise no tempo, esta investigação está inserida no tipo de avaliação comparativa longitudinal, como já foi mencionado acima, esse tipo de avaliação ocorre quando se avalia uma mesma política ou políticas distintas em diferentes períodos de tempo, ou seja, em períodos específicos.

Diante do exposto, cabe aqui aprofundarmos o processo de avaliação na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Entretanto, faz-se necessário uma contextualização histórica para que o entendimento sobre tal temática seja melhor compreendido.

3.2 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

O processo de avaliação do ensino superior no Brasil ao longo das últimas décadas passou por vários avanços e retrocessos. Embora o sistema de avaliação da graduação já tivesse

suas bases nos anos 1960, quando o Governo militar propôs um estilo de educação “produtivista” comparando as instituições de ensino com o modo de produção das empresas privadas, ou seja, abordando apenas critérios de eficiência. Segundo Zainko (2008), essa modalidade de ensino só ganhou atenção no requisito de avaliação nos anos 80 com a criação de propostas substantivas para a sociedade civil através do “Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), de suas decorrências e posteriormente das propostas do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)”. (ZANDAVALLI, 2009, p. 401).

No tocante ao sistema de avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, Indjaian (2014, p. 1), expõe que “a avaliação da qualidade da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil é uma atribuição do governo federal desde regulamentação desse nível de ensino através do Parecer CFE 977 de 3 de dezembro de 1965.”

A responsabilidade pela avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* passou a ser da CAPES. No ano de 1976, a Agência de fomento à pesquisa deu início ao primeiro sistema de avaliação de cursos de pós-graduação, “limitado ao uso interno, cuja finalidade inicial principal foi a de distribuir bolsas por meio de cotas aos cursos de pós-graduação, segundo a classificação dos mesmos no processo de avaliação” (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013, p. 3). A partir de 1980 a CAPES, visando aprimorar o sistema avaliativo, implementou o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), onde a mesma relacionava os resultados das avaliações com os recursos alocados, foi neste período também que foi adotado uma escala única de classificação dividida em cinco níveis (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

No final dos anos de 1990, o Ensino Superior Brasileiro passou por algumas modificações que faziam parte do pacote de reformas administrativas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o SNPG passou por várias reformulações que ensejaram em mudanças no processo avaliativo da pós-graduação *Stricto Sensu*, dentre essas reformulações notou-se o modelo de avaliação trienal em 1998 que perdurou até 2013.

Segundo Indjaian (2014, p. 3-4), o então novo sistema trienal de avaliação iniciado em no período de 1998/2000, que visava otimizar o processo de avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* como um todo, possuía as seguintes características em suas reformulações:

As principais modificações introduzidas foram: o programa como unidade de análise; a adoção de uma escala de notas não linear de 1 a 7 para avaliar os programas; organicidade entre as linhas de pesquisa, projetos, estrutura curricular, publicações, teses e dissertações; ênfase na avaliação da produção acadêmica; introdução da internacionalização como critério de excelência e a realização da avaliação em duas etapas distintas.

Ainda no tocante a este processo avaliativo, o mesmo engloba dois processos “conduzidos por comissões de consultores, vinculados a instituições das diferentes regiões do país, a saber, a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de cursos novos de pós-graduação” (SILVA, 2009, p. 4). Atualmente a CAPES, para atender políticas proposta pelo PNPG, modificou, em 2014, o processo de avaliação para a cada quatro anos, ou seja, o período de avaliação passou a ser quadrienal, segundo a CAPES (2017):

Em 2014, um ano após a última Avaliação Trienal, o período avaliativo foi alterado para quatro anos. A ampliação do intervalo teve como objetivo atender ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG), o qual recomendou que programas de notas 3 a 5 deveriam ser avaliados em intervalos mais curtos que os de nota 6 e 7. “Seria difícil operacionalizar o formato exato sugerido pelo PNPG, com dois blocos de avaliações. Isso porque nosso método é comparativo e essa comparação seria perdida se realizássemos avaliações em intervalos distintos”, explica Rita Barradas Barata, diretora de Avaliação da CAPES. A solução adotada foi ampliar o intervalo e criar uma avaliação de meio período, já realizada em 2015. (CAPES, 2017, p. 1).

Cabe ressaltar, que a primeira avaliação quadrienal foi referente ao período 2013 a 2016 e ocorreu entre o intervalo de 3 de julho a 6 de agosto de 2017, na sede da CAPES. Segundo a diretora de avaliação da CAPES, Rita Barradas Barata, “esta também é a primeira edição da Avaliação que conta com dados sobre os egressos dos cursos de mestrado e doutorado o que contribuirá para medir a inserção social dos programas de pós-graduação” e contou, além da Plataforma Sucupira, com a colaboração do Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE) para o levantamento de informações sobre os egressos. Segundo Silva (2009, p. 6), os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil estão classificados em “grandes áreas” que estão distribuídas da seguinte forma: Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Multidisciplinares e Ensino de Ciências e Matemática e Letras, Linguísticas e Artes.

3.2.1 O Acompanhamento de Egressos como um dos critérios de Avaliação de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Na última avaliação quadrienal (2013-2016) a CAPES utilizou pela primeira vez informações sobre egressos em um de seus critérios de avaliação. Segundo Santos e Souza (2015), muitas instituições de ensino superior já possuem um programa de acompanhamento de egressos utilizando um sistema de informação *online* em que cada ex-aluno é cadastrado com sua formação acadêmica e perfil profissional. Porém, esse processo de acompanhamento ainda é muito tímido e requer uma maior atenção e aperfeiçoamento por parte das IES. Dessa forma, tais instituições poderão diagnosticar melhor a efetividade de seus sistemas de ensino através das informações de ex-alunos sobre seus perfis profissionais.

Na visão de Silva et al, (2011, p. 2), o egresso em seu campo profissional deve possuir, dentre outros aspectos, a capacidade de “confrontar as competências adquiridas durante sua vida acadêmica com o exercício de sua profissão”. Afirmam ainda que, é baseado neste conhecimento adquirido que o egresso pode prestar importante contribuição, opinando e avaliando o curso e a instituição em que se graduou.

Ainda segundo esses autores:

O acompanhamento dos egressos é um instrumento fundamental para conhecimento do perfil profissional dos graduados, tendo o propósito de buscar subsídios para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária, fortalecendo as atividades institucionais e a constante busca da melhor qualidade de vida da sociedade. O egresso poderá trazer contribuições valiosas para a instituição, possibilitando uma visão de aspectos relevantes de procedimentos de avaliação e de processos educativos, evidenciando as demandas da sociedade pela sua percepção. (SILVA et al. 2011, p. 2).

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é uma das IES que adota a política de acompanhamento de ex-alunos e expõe que acompanhar o perfil do egresso de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* se conforma como uma importante ferramenta, pois possibilita medir a qualidade do programa e o cumprimento das metas de formação dos discentes que consigam desempenhar as funções para as quais foram preparados durante seu curso. “É uma ação que busca conhecer a opinião dos egressos acerca da formação acadêmica recebida, agregar sugestões e monitorar a efetiva inserção no mercado de trabalho.” (UTRPR, [2015?], p. 2).

Cabe aqui destacar a contribuição do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI neste processo de análise do perfil de egressos. Segundo Magro e Rausch (2012), o PDI teve suas origens com duas atribuições contidas na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBN), a primeira atribuição referente ao processo de avaliação institucional e uma segunda voltada para o procedimento de credenciamento das IES. No entanto, a partir da criação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Ministério da Educação (MEC) iniciou uma renovação nas atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior (SESU) com a qual o PDI se torna uma peça chave no processo de avaliação da IES (MAGRO; RAUSCH, 2012).

Neste contexto, os referidos autores afirmam que o PDI “é um instrumento que fornece informações relevantes sobre as instituições de ensino superior. Essas informações revelam a identidade das universidades e expressam metas e ações visando à qualidade de ensino”. (MAGRO; RAUSCH, 2012, p. 1). Cabe destacar, que o PDI tem vigência de cinco anos e deve apresentar as seguintes dimensões em seu processo de elaboração:

a) Perfil Institucional: Histórico da IES, sua inserção Regional, Missão, finalidades, objetivos e metas, área de atuação acadêmica, responsabilidade social, política de ensino e políticas de extensão e pesquisa.

b) Gestão Institucional:

1) Organização administrativa: trata sobre a estrutura organizacional, órgãos do colegiado, órgãos de apoio às atividades acadêmicas, autonomia da IES em relação à mantenedora e a relação e parcerias com a comunidade, instituições e empresas.

2) Organização e gestão pessoal: contemplando os aspectos referentes ao corpo docente e ao corpo técnico/administrativo.

3) Políticas de atendimento aos discentes: completa as formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, organização estudantil e acompanhamento dos egressos.

c) Organização Acadêmica:

1) Organização didático-pedagógica: Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para definição de perfil do egresso, seleção de conteúdos, princípios metodológicos, processo de avaliação, práticas pedagógicas inovadoras, políticas de estágio, prática profissional e atividades complementares, políticas e práticas de educação à distância e políticas de educação inclusiva.

2) Oferta de cursos e programas: As instituições ressalvadas a modalidade de ensino a distância, deverão apresentar dados relativos ao número de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento e regime de matrícula de seus cursos. Informa ainda a situação atual dos cursos, incluindo o cronograma de expansão na vigência do PDI.

d) Infraestrutura: Trata sobre a estrutura física, acadêmica, adequação da infraestrutura para atendimento aos portadores de necessidades especiais, plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras, estratégias e meios de comunidade interna e externa, e cronograma de expansão da infraestrutura para o período de vigência do PDI.

e) Aspectos financeiros e orçamentários: Demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo os programas de expansão previstos no PDI: Estratégia de gestão econômico-financeira; Planos de investimentos; Previsão orçamentária e cronograma de execução (cinco anos).

f) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional: Projeto de Avaliação e acompanhamento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, planejamento e gestão; formas de participação da comunidade acadêmica, técnica e administrativa, incluindo a atuação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, em conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; e formas de utilização dos resultados das avaliações.

g) Anexos: Projeto pedagógico do curso solicitado para primeiro ano de vigência do PDI. Os projetos dos cursos aqui elencados, para os quais estão sendo solicitada autorização de funcionamento, embora integrando o PDI, deverão constituir arquivos específicos anexados em local apropriado, nas pastas eletrônicas da instituição, no sistema Sapiens/MEC. (MAGRO; RAUSCH, 2012, p. 8-9)

Isto posto, salientamos que, inserido no PDI de cada IES, podemos notar tópicos voltados para o perfil do egresso. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da

Universidade Federal do Piauí – UFPI (2015, p.226), por exemplo, é requerido de seus egressos, as seguintes competências:

O profissional egresso da UFPI, para que possa atuar de forma competente no seu campo de trabalho, deverá possuir competências éticas, pessoais, profissionais, sócio-afetivas, cognitivas e de comunicação que possibilitem a compreensão de si mesmo e do mundo que o acolhe e, através da formação adquirida, agir de forma crítica contribuindo para a vida em sociedade.

Ainda de acordo com o PDI, é requerida ao egresso da UFPI a capacidade de:

- a) dominar conhecimentos que lhe favoreçam maior flexibilidade na sua atuação profissional; possuir capacidade de trabalhar em equipe;
- b) desenvolver e praticar atitudes que possibilite aprender a aprender aprendendo;
- c) exercer com ética e proficiência as atribuições que lhes são prescritas através de legislação específica de acordo com sua área de atuação;
- d) ter atitudes inovadoras e criativas;
- e) utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para construir/reconstruir conhecimento, em seu setor e, na medida do possível, em seu meio;
- f) saber intervir na realidade com consciência, espírito crítico positivo e autonomia, como indivíduo e como integrante de uma coletividade;
- g) integrar conhecimentos amplos e especializados, para aplicá-los em situações concretas;
- h) atuar para além dos preconceitos culturalmente herdados e/ou impostos pelas formas de organização estabelecidas;
- i) compreender a diversidade cultural para inserir-se no mundo internacionalizado, inclusive nas relações de trabalho;
- j) compreender a importância de ampliar e atualizar o conhecimento e a prática da vida, do mundo e da profissão, de forma permanente e desenvolver meios ou integrar-se nos que lhe são oferecidos para aprender ao longo de toda vida;
- k) desenvolver técnicas apropriadas à área de formação, visando ao acompanhamento e à avaliação constante, buscando interagir com o mercado de trabalho na perspectiva de continuidade de sua formação; l) atuar como empreendedor de ações inovadoras que promovam o desenvolvimento econômico, político, social e cultural, no contexto local, regional e nacional. (UFPI, 2015, p. 226).

Neste contexto, realizar o acompanhamento do egresso torna-se, portanto, uma ação estratégica não somente para poder melhorar a qualidade do curso como um fim em si, mas também para estar alinhada às diretrizes preconizadas pela CAPES no âmbito da avaliação periódica realizada por esta (CORRÊA et. al. 2016).

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente-MDMA do PRODEMA-UFPI está localizado no Campus Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí-UFPI, foi criado em 2002 com a consolidação dos objetivos desenvolvidos pelo Núcleo de Referências em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste- TROPEN. Segundo o Regimento Interno do curso, disponível na página eletrônica do programa, possui conceito CAPES 4 (conforme a avaliação quadrienal-2013-2016-CAPES), a grande área de atuação é a multidisciplinar com área de concentração no Desenvolvimento do Trópico Ecotonal do Nordeste.

Assevera o Manual do Pós-graduando do MDMA (2006), que a institucionalização ocorreu por meio da Resolução 003/1996 do Conselho Universitário da UFPI, é vinculado a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação-PRPG e a sua recomendação pelo MEC ocorreu através da Portaria nº 177 de janeiro de 2002, publicada no Diário Oficial da União (DOU). O MDMA possui duas linhas de pesquisa. A primeira, nomeada como Biodiversidade e Utilização Sustentável do Recursos Naturais, e a segunda, Políticas de Desenvolvimento e Meio Ambiente. Segundo dados da Secretaria do Programa, de janeiro de 2004, ano dos primeiros egressos, a abril de 2018, o MDMA possuía 243 mestres em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Cabe ressaltar, que tais egressos sujeitos da pesquisa e estudo deste trabalho, foram investigados conforme a metodologia de pesquisa explanadas nos tópicos a seguir.

4.2 MÉTODOS, TÉCNICAS, AMOSTRAGEM E TABULAÇÃO DOS DADOS

Consoante Santos (2012, p.195), “a pesquisa deve ser vista sempre como uma expectativa de acumulação do saber organizado para o desenvolvimento de uma consciência crítica e isenta de vícios”.

A pesquisa teve caráter descritivo, pois visou de forma clara e objetiva descrever um fenômeno e suas variáveis dentro de uma determinada população sem interferências externas. Segundo Castilho, Borges e Pereira (2014, p. 19) a pesquisa descritiva “promove estudo, análise, registro e interpretação dos fatos do mundo físico, sem a interferência do pesquisador. Geralmente os dados são coletados pela aplicação de entrevista, questionário e observação.”

Referente a natureza, o estudo desenvolvido, possui caráter quantitativo por oferecer a capacidade de traduzir opiniões e números em informações as quais serão classificadas e analisadas. (SILVA; MENESES, 2005; GIL, 2008).

Enfatiza-se que a pesquisa bibliográfica e documental referente a coleta de informações sobre o mestrado do PRODEMA/UFPI constituíram o primeiro momento da investigação, por subsidiarem o embasamento teórico e conceitual do tema investigado e por contextualizarem historicamente os estágios de construção do mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPI, bem como a respeito da política de tratamento dos egressos pelo Programa. Cabe ressaltar que o levantamento de informações preliminares, ocorreu por meio da consulta na Secretaria e Coordenação do PRODEMA/UFPI, no sítio eletrônico do Programa e outras fontes que versaram sobre a temática, como: manuais, livros, relatórios, atas, informações da Plataforma Sucupira, Currículo Lattes dos egressos (VALERIANO; SILVA, 2015), sítio da CAPES, dissertações, teses, artigos e periódicos publicados nos principais veículos de publicação e divulgação reconhecidos pela CAPES.

O segundo passo, por sua vez, deu-se na coleta dos dados propriamente dita, no qual se analisou os dados, relativos a atuação profissional dos egressos. Nessa perspectiva, utilizou-se como técnica de pesquisa, a aplicação de um questionário constituído de perguntas do tipo misto, ou seja, contendo perguntas abertas e fechadas, que segundo Oliveira (2011, p. 37), “as abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados”. Para Marconi & Lakatos (1996, p. 88), o questionário estruturado é uma “série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

Com referência ao questionário proposto, foi utilizado o questionário *online* da Plataforma *Google Forms*, direcionados aos egressos por meio de endereços eletrônicos (E-mails) que facilitou a coleta das respostas, em uma planilha, vinculada ao questionário, bem como a tabulação dos dados coletados. Tal questionário foi segregado em três partes, a primeira versava sobre algumas informações socioeconômicas, a segunda parte tratou do campo/área de atuação dos mesmos, e, a terceira parte, abordou informações dos egressos sobre ano de ingresso e conclusão do curso, como também verificou a influência do MDMA no desenvolvimento das atividades profissionais dos mesmos.

Em relação ao questionário aplicado, temos na literatura vários trabalhos já validados direcionados a egressos, conforme o Quadro 3, apresentado por Valeriano e Silva (2015, p. 03):

Quadro 3 – Pesquisas acerca de egressos de programas de pós-graduação

| Autor(es) | Meio utilizado | Comentários |
|------------------------|--|---|
| Rolin et. al. (2004) | Questionário semiestruturado, autoaplicável, enviado por correio eletrônico, com 12 questões. | Acompanhar dos cursos de mestrado em enfermagem; População: 62 egressos; Taxa de resposta: 46,7% |
| Barbosa et. al. (2009) | Questionário semiestruturado, autoaplicável, enviado por correio eletrônico, com 22 questões a serem respondidas por meio de um questionário online | Acompanhar dos cursos de mestrado em medicina; População: 128 egressos; Taxa de resposta: 67,1% |
| Estevam (2011) | Questionário semiestruturado, autoaplicável, enviado por correio eletrônico, com 16 questões a serem respondidas por meio de um questionário online. | Acompanhar dos cursos de mestrado em medicina; População: 349 egressos; Taxa de resposta: 11,1% |
| Machado (2013) | Conversa com os egressos baseada em um questionário aberto | Acompanhar os egressos do programa de pós-graduação profissional em Gestão e Avaliação da Educação; População: 48 egressos; Taxa de resposta: 17% |
| Hortale et. al. (2014) | Questionário semiestruturado, autoaplicável, enviado por correio eletrônico, com 18 questões a serem respondidas por meio de um questionário online. | Acompanhar dos cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências; População: 827 egressos; Taxa de resposta: 32,3% |

Fonte: Valeriano e Silva (2015, p. 03)

Contudo, os egressos pesquisados, foram definidos a partir das informações colhidas no questionário aplicado através de mensagem eletrônica (*e-mails*), encaminhados para os mesmos no período de 03 a 19 de maio de 2018. O total de mestres no PRODEMA/UFPI desde janeiro de 2004, quando foram titulados os primeiros discentes, até abril de 2018, segundo dados fornecidos pela Coordenação do curso, são um total de 243. Porém, o universo da pesquisa pesquisa foi de 177 egressos, da 4^a a 14^a turma, ou seja, os egressos das turmas de 2005 a 2015 (últimos 10 anos) por oferecer uma população considerável para se analisar e também pela facilidade de encontrar os contatos desses egressos, já que todos desse período já tinham uma conta de *e-mail* que a Secretaria do Programa disponibilizou. Ressaltamos, que todos os alunos da turma de 2015 já defenderam suas dissertações regularmente em 2017, segundo a Coordenação do Mestrado. Foram aplicados questionários para toda a população pesquisada, ou seja, 177 egressos, porém, a amostra analisada e tabulada foi de 82 questionários, divididos proporcionalmente entre as onze turmas estudadas (2005 a 2015). Para tanto, utilizou-se a *Raosoft Sample Size Calculator*, uma ferramenta *online* utilizada para cálculo de tamanho de amostras, que determinou a margem de confiança de 95% e erro amostral tolerável de 8%, que resultou na quantidade de 82 questionários a serem aplicados, considerando o universo de 177 indivíduos. Segundo Barbetta (2012) o tamanho da amostra também pode ser calculado através das fórmulas descritas abaixo:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2} \quad n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Onde,

N = tamanho da população

E₀ = erro da amostra tolerável

n₀ = primeira aproximação do tamanho da amostra

n = tamanho da amostra (que queremos calcular)

Nestes termos, o método aplicado para seleção da amostra foi o probabilístico estratificado proporcional que, no entendimento de Gil (2008), é caracterizado por se basear em critérios objetivos, ou seja, científicos e pela seleção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada.

Lembramos, que por ser uma amostra estratificada, calculou-se, primeiro, o percentual que a amostra representa do universo e posteriormente, aplicou-se essa porcentagem ao número de egressos de cada turma chegando ao somatório de 82 egressos que é o total da amostra aplicada.

A legenda do cálculo proporcional da amostra de cada turma, obedecendo os dados da Tabela 3, as fórmulas de Barbetta (2012) e da *Raosoft Sample Size Calculator*, foi desenvolvido da seguinte forma:

$$P = (n/N) \times 100$$

$$n = (P \times T) / 100$$

Onde: P é a porcentagem de representatividade da amostra (n) em relação a população finita (N) da amostra estratificada em cada turma (T). Os valores estratificados podem ser notados na Tabela 3:

Tabela 3 - Demonstração da população e amostra por turma a serem pesquisadas

| TURMA (T) | POPULAÇÃO (N) | PERCENTUAL PROPORCIONAL (P) | AMOSTRA ESTRATIFICADA (n) |
|----------------------|--------------------------|--|--------------------------------------|
| 2005 | 09 | 46,3% | (4,1) ~ 4 |
| 2006 | 18 | 46,3% | (8,3) ~ 8 |
| 2007 | 17 | 46,3% | (7,8) ~ 8 |
| 2008 | 20 | 46,3% | (9,2) ~ 9 |
| 2009 | 14 | 46,3% | (6,5) ~ 7 |
| 2010 | 10 | 46,3% | (4,6) ~ 5 |
| 2011 | 18 | 46,3% | (8,3) ~ 8 |
| 2012 | 17 | 46,3% | (7,8) ~ 8 |
| 2013 | 19 | 46,3% | (8,7) ~ 9 |
| 2014 | 20 | 46,3% | (9,2) ~ 9 |
| 2015 | 15 | 46,3% | (6,9) ~ 7 |
| TOTAL | N=177 | | n=82 |

Fonte: Elaboração própria, 2018

Caso ocorresse de mais de 46,3% dos indivíduos responderem o questionário dentro de cada turma, seria efetuado um sorteio aleatório para que a amostra não se desviasse do padrão adotado na tabela 3. Um outro aspecto a ser esclarecido é que os valores não inteiros da amostra estratificada foram aproximados da seguinte forma: Os que ficaram abaixo de cinco décimos foram aproximados para menos e os iguais ou acima de cinco décimos para mais, fazendo com que os valores ficassem todos inteiros, já que estamos nos referindo a indivíduos, e a soma exatamente 82. Caso a amostra mínima de cada turma não fosse alcançada, seria feito um novo contato e solicitação para os não-respondentes e um prazo de sete dias seria aberto para que os mesmos pudessem responder o questionário e, se perdurasse tais pendências, seria feito um novo sorteio aleatório entre todos os penderes de resposta em cada turma a fim de colher as informações no *Curriculum Lattes* dos novos sorteados para compormos toda a amostra.

Após a coleta, os dados foram tabulados com o auxílio das ferramentas *Microsoft Excel e Word 2016*, o que possibilitaram realizar relações entre os dados por meio de planilhas, tabelas e gráficos.

Destaca-se que o processo de análise dos dados foi realizado através do método da análise univariada que, segundo Marconi & Lakatos (1996), objetiva representar, de forma concisa, sintetizada e de fácil compreensão, a informação contida num conjunto de dados. Neste sentido, indicaremos, em tabelas e gráficos do *Microsoft Excel e Word 2016*, os percentuais de respostas de cada egresso segregados de acordo com cada uma das três partes do questionário aplicado.

Como já foi exposto acima, a coleta dos dados foi realizada no período de 03 a 19 de maio de 2018 através da aplicação do questionário via *e-mail*. Porém, antes da aplicação do mesmo, foi realizado um teste piloto no período de 25 a 30 de abril de 2018 no intuito de validar o instrumento de pesquisa. Foi utilizada a turma de egressos de 2016, composta por 16 alunos que não fazia parte da população estudada na pesquisa. Cabe destacar que toda a turma já tinha defendido suas dissertações até março de 2018. De um total de 16 questionários enviados por *e-mail*, foi obtido um nível de respostas de 50% (8 respostas) em que todos os respondentes relataram não encontrar dificuldades em responder os questionamentos propostos.

Com relação aos dados coletados na pesquisa, dos 177 questionários aplicados obteve-se 100 (cem) retornos o que representa 56,5% da população pesquisada. A amostra mínima deveria alcançar 46,3% (82 respostas). Por tanto, a taxa de retorno foi satisfatória. Cabe destacar

que todas as turmas atingiram a amostra mínima exigida, porém, como a pesquisa foi feita em forma de estratos por turmas, houve algumas que ultrapassaram o número de respostas necessárias para análise, o que exigiu um sorteio aleatório para que o número de respondentes não se divergisse da amostra estratificada, adotada na Tabela 3. Tal sorteio foi realizado considerando os primeiros respondentes de cada turma, até atingir a amostra necessária, ou seja, todos os respondentes excedentes da amostra que responderam por último foram descartados da amostra. Cabe ressaltar, que no questionário *online* não foi exigido a identidade dos respondentes, todas as respostas foram coletadas de forma anônima, por *e-mail*, exigindo-se apenas o ano de ingresso do respondente no MDMA a fim de identificarmos em qual turma o mesmo estava inserido.

No tocante as respostas, estas foram tabuladas no *Microsoft Excel 2016* com o auxílio da *Plataforma Google* no tratamento e organização dos dados. Após formação de todas as amostras estratificadas por turma e a análise dos dados chegou-se aos resultados expostos no próximo capítulo.

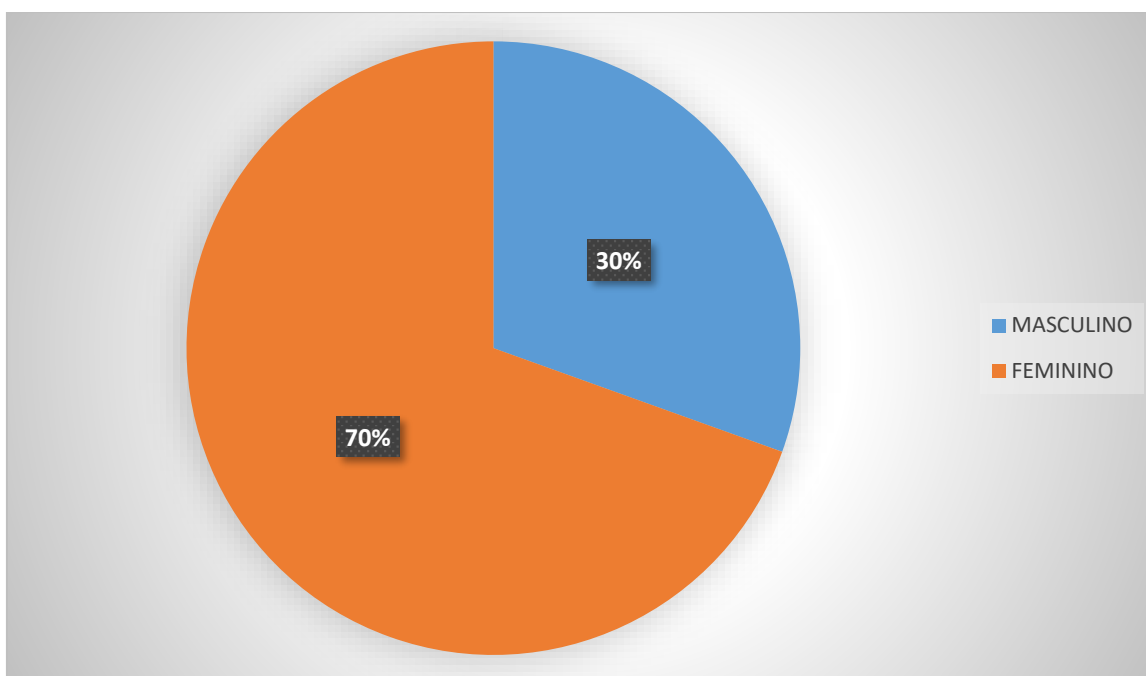
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentro do contexto desta investigação procurou-se comparar os resultados obtidos com outros estudos desenvolvidos com egressos em outras regiões e estados do Brasil. Demonstraremos no tópico seguinte os resultados desta pesquisa.

5.1 PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

No primeiro questionamento foi solicitado o sexo de cada um dos 82 respondentes que ficou organizado conforme demonstrado no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Distribuição de egressos do MDMA/UFPI por sexo



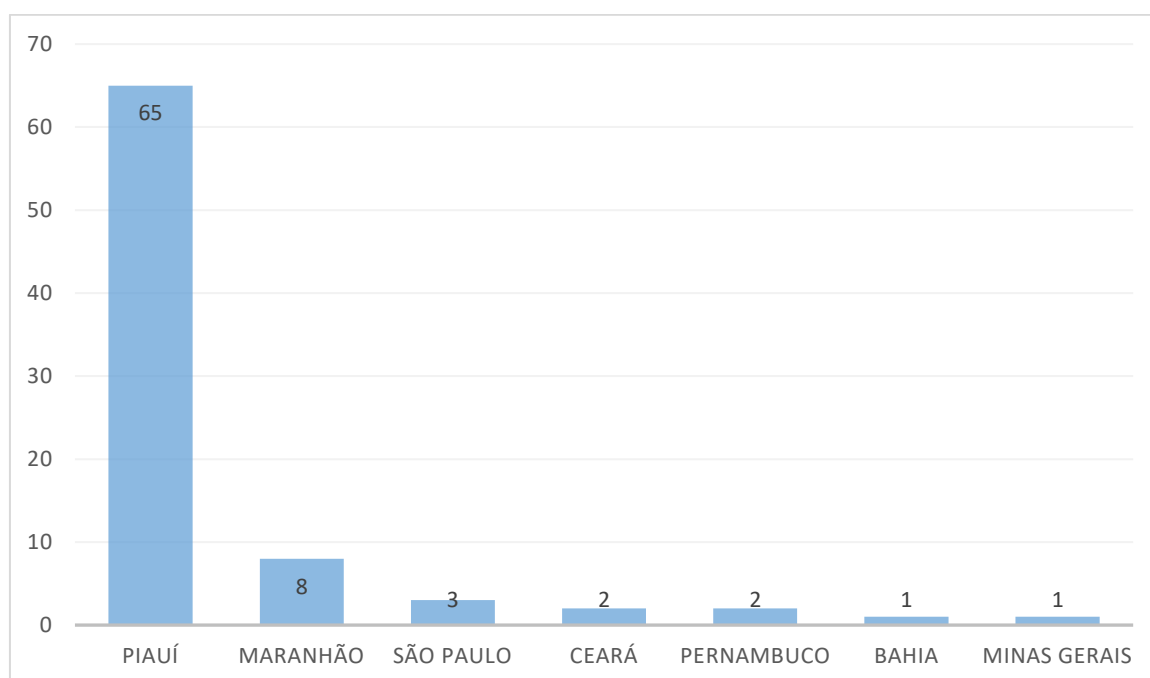
Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018

Como se pode notar há uma predominância do público do sexo feminino, haja vista que das 82 respostas analisadas, 70% foram femininos e 30% pertence ao sexo masculino. Tais resultados corroboram os estudos de Estevam e Guimarães (2011) e Gonçalves (2001) que mostram as mulheres a frente no que se refere ao ingresso no sistema de educação. É notável o interesse maior das mulheres pela área de desenvolvimento e meio ambiente no PRODEMA/UFPI. Confirma ainda tais dados, as informações coletadas na Secretaria do MDMA em 2017, através do livro de atas de defesa e planilhas, que no período de 2005 a 2015 (intervalo de tempo pesquisado neste trabalho), dos 177 mestres titulados, 64,4% são do sexo feminino contra 35,6% do sexo masculino. A proporção de titulação no Programa chega a 2,81

mulheres para cada homem no período considerado.

Em relação à naturalidade, a maioria dos egressos é do estado do Piauí, o que se deve provavelmente, pela proximidade geográfica com a UFPI, onde o curso é oferecido. Em seguida, aparece o estado do Maranhão, o que confirma o fator de proximidade geográfica como determinante para ingresso no curso. A distribuição dos egressos do MDMA no tocante aos seus locais de origem encontra-se detalhada no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Naturalidade dos egressos do MDMA/UFPI



Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018

Como se pode notar pelo gráfico acima, dos 82 respondentes, 65 são naturais do Piauí o que corresponde 79,2% do total de egressos investigados. Com exceção de dois estados da Região Sudeste, São Paulo e Minas Gerais, que somam juntos 4 egressos que equivalem a 4,9% do total da amostra, o restante, 78 ex-alunos, são todos de origem de estados do Nordeste que representam 95,1% do total de ex-alunos pesquisados.

No tocante à faixa etária dos respondentes quando ingressaram no MDMA, constatou-se que a maior concentração é na faixa etária entre 26 e 30 anos, que corresponde a 37,8% da amostra, como pode ser verificado na Tabela 4:

Tabela 4 – Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por faixa etária

| Faixa Etária | Frequência | Percentual |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| 20 a 25 | 21 | 25,7 |
| 26 a 30 | 31 | 37,8 |
| 31 a 35 | 12 | 14,6 |
| 36 a 40 | 08 | 9,7 |
| Mais de 40 | 10 | 12,2 |
| Total | 82 | 100 |

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Um aspecto a ser explanado com relação a faixa etária, é que havia uma forte tendência de que os egressos do MDMA tivessem ingressado no mestrado pouco tempo depois da conclusão da graduação. Nota-se que, da amostra investigada, 63,5%, ou seja, 52 egressos, tinham entre 20 e 30 anos quando ingressaram no mestrado, quando apenas 12,2% dos pesquisados entraram no curso após os 40 anos de idade. Os dados mostram que o perfil dos egressos do MDMA é similar aos achados por Barbosa et al. (2009, p. 123), no qual afirma que houve um “aumento do número de mulheres, até o contingente cada vez mais jovem buscando a especialização”.

No que se refere à área de graduação, há maior predominância de egressos com formação na área de Biologia com 31 respostas, seguida das áreas de Economia e Geografia com 10 repostas cada. Na tabela 5 é apresentada a distribuição dos respondentes por área de graduação:

Tabela 5 – Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por área de graduação

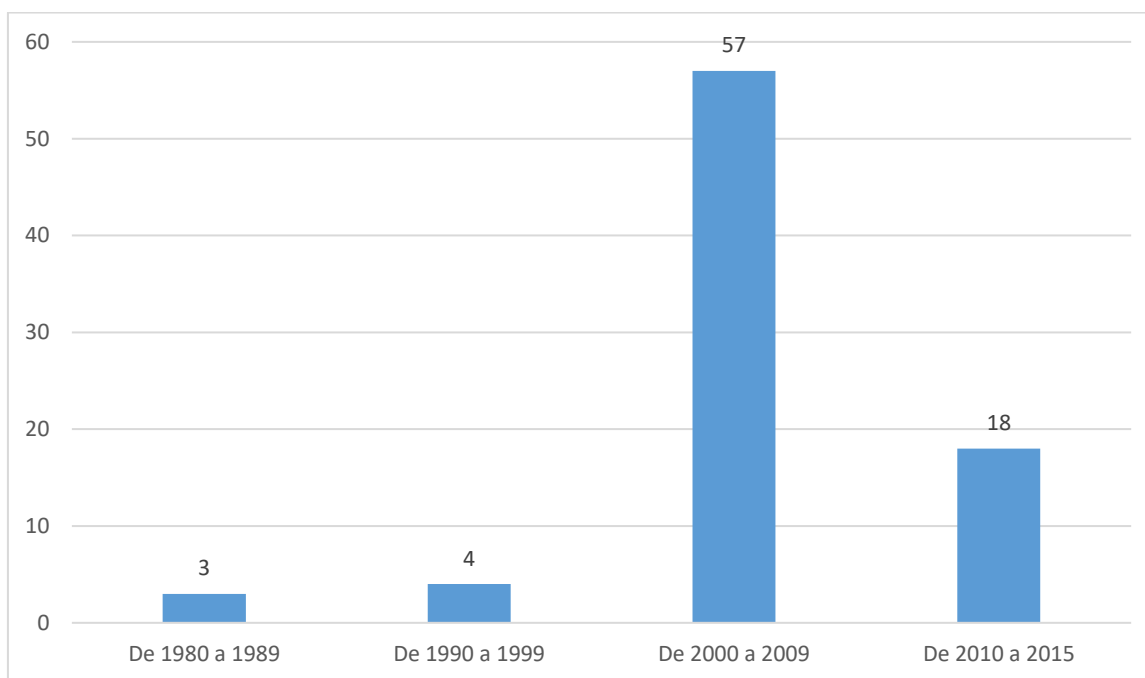
| Graduação | Frequência | Percentual |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| Ciências Biológicas | 32 | 39,0 |
| Ciências Econômicas | 10 | 12,3 |
| Geografia | 10 | 12,3 |
| Administração | 06 | 7,4 |
| Gestão Ambiental | 03 | 3,7 |
| Psicologia | 03 | 3,7 |
| Direito | 02 | 2,4 |
| Arquitetura e Urbanismo | 02 | 2,4 |
| Comunicação Social | 02 | 2,4 |

| | | |
|-----------------------------------|-----------|------------|
| Engenharia Civil | 02 | 2,4 |
| Engenharia de Agrimensura | 01 | 1,2 |
| Engenharia Elétrica | 01 | 1,2 |
| Filosofia | 01 | 1,2 |
| Meteorologia | 01 | 1,2 |
| Tecnólogo do Meio Ambiente | 01 | 1,2 |
| Tecnólogo em Saneamento Ambiental | 01 | 1,2 |
| Turismo | 01 | 1,2 |
| Veterinária | 01 | 1,2 |
| Pedagogia | 01 | 1,2 |
| Ciências Sociais | 01 | 1,2 |
| Total | 82 | 100 |

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

O que se percebe é uma variedade nas áreas de formação dos egressos. Isso se deve ao fato do MDMA por ser um curso interdisciplinar, abarca diversas áreas de formação na graduação, desenvolvendo estudos relacionados com o meio ambiente. Como se pode notar também, com relação às áreas de formação mais frequentes, ciências biológicas, econômicas e geografia, os três juntos somam 63,6% da amostra. Com relação as áreas diretamente ligadas ao meio ambiente ainda é pouco o número de pessoas que ingressaram no mestrado, pois os dados mostram que apenas 6,1% dos respondentes são formados em cursos da área ambiental, ou seja, em Gestão Ambiental (3), Tecnólogo do Meio Ambiente (01) e Tecnólogo em Saneamento Ambiental (01). Contudo, podemos verificar pela Tabela 5 que o MDMA está cumprindo seu objetivo, que é aplicar a interdisciplinaridade englobando diversas áreas de formação e correlacionando-as com as temáticas relacionadas ao meio ambiente. Com relação ao predomínio de curso de Ciências Biológicas, como a UFPI não possui *Stricto Sensu* na área, pode-se inferir que o MDMA por ser uma área afim, esteja englobando, em sua maioria, pessoas com formação em biologia. Ressalta-se também, que na UFPI na há cursos *Stricto Sensu* na área de economia e em relação ao curso de geografia o mestrado foi implantado recentemente.

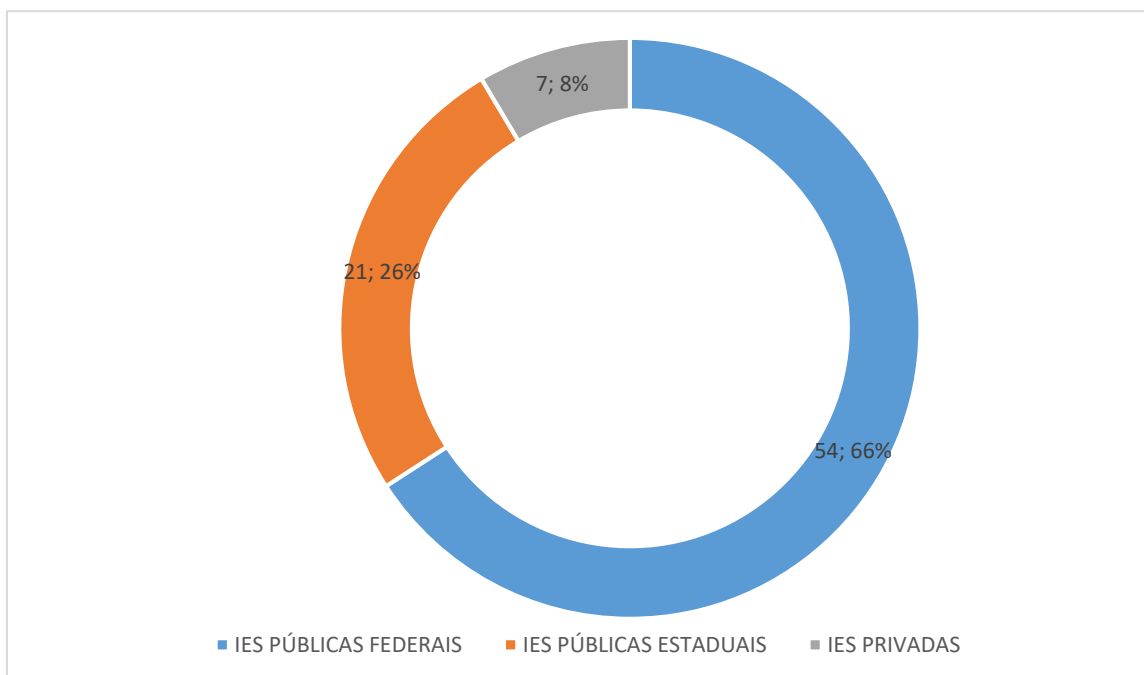
Quanto ao ano de conclusão de graduação, do total da amostra analisada, percebeu-se que a maioria, ou seja, 57 respondentes, concluíram suas respectivas graduações entre os anos de 2000 a 2009 conforme está demonstrado no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Períodos de conclusão da graduação dos egressos do MDMA/UFPI

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Levando em consideração que o MDMA teve início em 2002, o que se pode notar diante dos dados, é que a maioria dos egressos ingressaram no mestrado pouco tempo antes de concluir a graduação. O Gráfico 11 demonstra que 91,4% dos egressos concluíram suas graduações entre os anos de 2000 a 2015. Enquanto apenas 7 (8,6%) respondentes concluíram suas respectivas graduações no período de 1980 a 1999. Contudo, foi o período de 2000 a 2009 que abarcou o maior número de respondentes, nesse período 57 egressos concluíram seu curso de graduação, o que equivale a 69,5% da amostra analisada. Um dado que confirma essa hipótese de que os alunos estão ingressando na pós-graduação *Stricto Sensu* próximo a conclusão da graduação, pode ser notado na Tabela 4 onde o maior número dos egressos tinha entre 26 e 30 anos quando ingressaram no mestrado. Se formos correlacionar com os dados anteriores, há uma tendência de que o MDMA está recebendo em seu corpo discente, em sua maioria, um público relativamente jovem, do sexo feminino, do Estado do Piauí com formação em ciências biológicas que estão ingressando no mestrado pouco tempo após a conclusão da graduação.

No que se refere a natureza das IES onde os ex-alunos do MDMA concluíram seus cursos de graduação, os dados mostram que 92% advêm de IES públicas enquanto apenas 8% vem de IES privadas, como está indicado no Gráfico 12:

Gráfico 12 – Tipo de Instituição da graduação dos egressos do MDMA/UFPI

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Como se pode notar 66% dos egressos foram graduados em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), 26% em Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), enquanto apenas 8% vieram de IES privadas. Estes achados são semelhantes a Estevam e Guimarães (2011), que em sua investigação no Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Educação – FACED/UFU de Uberlândia no período de 2004 a 2009, constatou que 77% dos ex-alunos de sua amostra pesquisada eram oriundos de Instituições Públicas na sua graduação. Gonçalves (2001), em sua pesquisa sobre egressos na pós-graduação, constatou que 69% de sua amostra afirmaram terem sua formação em IES públicas, o que mostra que não houve mudança significativa no perfil de egressos se compararmos aos resultados de Estevam e Guimarães em 2011, ou seja, dez anos depois e aos resultados desta pesquisa.

No tocante as IES onde tais Egressos concluíram suas respectivas graduações, dos 82 ex-alunos analisados, a UFPI titulouse 43, que corresponde a 52,4% do total da amostra. A distribuição detalhada pode ser visualizada na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por IES de graduação

| Sigla das IES | Frequência | Percentual |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| UFPI | 43 | 52,4 |
| UESPI | 20 | 24,4 |
| IFPI | 07 | 8,6 |
| UFPB | 02 | 2,4 |
| UFRN | 01 | 1,2 |
| UnB | 01 | 1,2 |
| UEMA | 01 | 1,2 |
| IES - Particulares - Piauí | 04 | 4,9 |
| IES -Particulares - Outros estados | 03 | 3,7 |
| Total | 82 | 100 |

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Como se pode observar, 74 egressos concluíram seu curso de graduação no estado do Piauí o que equivale a 90,2% de toda a amostra e como já foi relatado acima, a UFPI lidera o *ranking* seguida da UESPI (24,4%) e IFPI (8,6%). Tal resultado se aproxima da pesquisa de Estevam e Guimarães (2011, p. 716), quando reproduz a realidade de que "os Egressos do Mestrado persistem na mesma Instituição pública para a sua formação acadêmica". Por outro lado, o fato de haver um considerável número de egressos de outras IES, como UESPI (20) e IFPI (7), por exemplo, se deve ao motivo de que 92% dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* no Piauí são ofertados pela UFPI fazendo com que boa parte desses indivíduos migrem de suas IES de origem para a UFPI para ingressarem no curso existente de seu interesse. Diante do exposto, "nota-se que o ensino público se mostrou para estes sujeitos, com qualidade suficiente para incentivá-los a nele permanecer **até a pós-graduação**". (ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011, p. 716, **grifo do autor**).

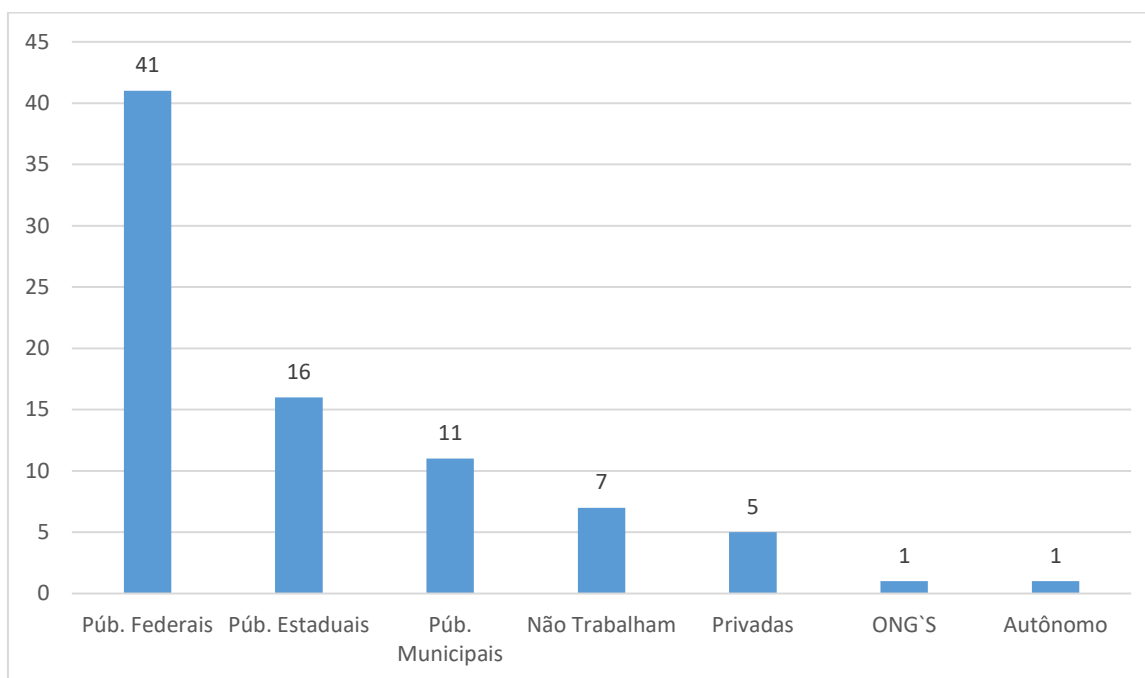
Um dos questionamentos inseridos no instrumento de pesquisa versava sobre saber quando os egressos iniciaram e concluíram suas atividades acadêmicas no MDMA a fim de detectar se os mesmos cumpriram seus prazos determinados pela Resolução N° 189/07 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX) que regulamenta a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, na Universidade Federal do Piauí. Os dados mostraram que 93,9% da amostra, ou seja, 77 indivíduos, concluíram o mestrado em no máximo 24 meses enquanto apenas 05 egressos (6,1%) ultrapassaram o prazo. Isto demonstra o compromisso e a preocupação dos envolvidos

no processo de orientação acadêmica, como docentes, Coordenadores, Corpo Administrativo e o comprometimento dos próprios discentes com a seriedade em suas pesquisas e a nota do Programa. Cabe ressaltar, que pelo Regimento Interno do MDMA da UFPI, em seu Art. 25, inciso I, o curso terá duração mínima de 12 (doze) meses e máxima de 30 (trinta) meses, ou seja, corroborando com os mesmos prazos determinados pela Resolução N° 189/07. No entanto, o normal é que o discente conclua seus estudos no mestrado em até 24 meses podendo postergar esse prazo, em casos excepcionais e devidamente justificado, para até 30 meses.

Quando indagados sobre as suas respectivas linhas de pesquisa no MDMA, constatou-se mediante as respostas que não há discrepância considerável entre as duas linhas de pesquisa do mestrado, dentre os pesquisados 46 egressos responderam que estavam inseridos na linha de Políticas de Desenvolvimento e Meio Ambiente, o que equivale a 56,1% da amostra, enquanto 36 respondentes faziam parte da linha de Biodiversidade e Utilização Sustentável dos Recursos Naturais, o que corresponde a 43,9%. Este equilíbrio está ligado ao processo de interdisciplinaridade que tem sido tratado como uma das prioridades dentro do MDMA considerando que, segundo informações fornecidas pela Secretaria do MDMA, dos 22 docentes do mestrado, incluindo permanentes, colaboradores e visitantes, há exatamente 11 docentes distribuídos em cada linha de pesquisa. Cabe ressaltar que na categoria de docente visitante estão inseridos dois Bolsistas do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) que fazem parte do MDMA e colaboram ministrando aulas e coorientando discentes desde 2017.

5.2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO MDMA/UFPI

Quando questionados sobre se desenvolveriam algum tipo de atividade profissional, percebemos que 75(91,5%) dos egressos assinalaram que sim, enquanto 7(8,5%) afirmaram que não exercem nenhum tipo de atividade profissional. Diante do exposto, questionamos os egressos também sobre a natureza jurídica onde os mesmos desenvolvem suas atividades profissionais e a maioria trabalha em órgãos ou entidades públicas como podemos notar dos dados expostos no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Natureza das Instituições de trabalho dos egressos do MDMA/UFPI

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Diante dos dados expostos acima, temos 68 (83%) respondentes que desenvolvem suas atividades profissionais no setor público enquanto 5 (6,1%) trabalham em instituições privadas, 1 (1,2%) em uma ONG e 1 (1,2%) como autônomo. Os dados se mostram positivos em relação a inserção dos egressos do MDMA no mercado de trabalho, pois dos ex-alunos analisados, apenas 7 respondentes indicaram que não desenvolvem nenhum tipo de atividade profissional o que equivale a 8,6% da amostra. Um aspecto a ser considerado em relação ao grande número de egressos advindos de instituições públicas provavelmente esteja ligado a facilidade em conseguir afastamento de suas atividades laborais, seja remunerado ou não, para cursar o mestrado, enquanto quem desenvolve suas atividades em organizações privadas ou de forma autônoma tenha maiores dificuldades em conseguir algum tipo de afastamento ou desenvolver tais atividades e cursar o mestrado concomitantemente.

Em relação as instituições onde os egressos desenvolvem suas atividades profissionais, os dados coletados mostram que as IES federais localizadas nos estados do Piauí e Maranhão são as principais instituições onde os egressos do MDMA estão lotados. Na Tabela 7 está exposta a distribuição:

Tabela 7 - Distribuição dos egressos do MDMA/UFPI por local de atuação profissional

| Sigla | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| UFPI | 17 | 20,7 |
| IFPI | 11 | 13,4 |
| IFMA | 5 | 6,1 |
| UFMA | 2 | 2,4 |
| UFS | 1 | 1,2 |
| UnB | 1 | 1,2 |
| UFRJ | 1 | 1,2 |
| INCRA | 1 | 1,2 |
| Banco do Nordeste | 1 | 1,2 |
| Caixa Econômica Federal | 1 | 1,2 |
| SEDUC-PI | 6 | 7,3 |
| SEDUC-MA | 4 | 4,9 |
| SEMAR-PI | 3 | 3,7 |
| UESPI | 3 | 3,7 |
| SEMEC- Teresina | 7 | 8,6 |
| Fundação Municipal de Saúde de Teresina-PI | 1 | 1,2 |
| Prefeitura de Teresina-PI | 3 | 3,7 |
| Autônomo | 1 | 1,2 |
| ONG`S | 1 | 1,2 |
| Instituições Privadas | 5 | 6,1 |
| Não Atuam Profissionalmente | 7 | 8,6 |
| Total | 82 | 100 |

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Como se pode observar, 67% dos egressos que desenvolvem algum tipo de atividade profissional atuam em instituições localizadas no Piauí e, como já mencionado, 20,7% desses egressos atuam na própria UFPI, local de conclusão do mestrado. Os achados são semelhantes aos de Feitosa (2016) onde a autora afirma que a maior parte dos egressos atuam profissionalmente na instituição onde concluiu o mestrado.

Quando perguntados sobre suas respectivas áreas de atuação profissional, aproximadamente 63,4% dos respondentes afirmaram que atuam na área de docência. A

distribuição das áreas profissionais dos egressos do MDMA pode ser melhor visualizada na Tabela 8.

Tabela 8 – Áreas de atuação profissional dos egressos do MDMA/UFPI em 2018

| Área de atuação profissional | Frequência | Percentual |
|--|------------|------------|
| Docência no Ensino Superior | 25 | 30,5 |
| Docência no Ensino Básico | 16 | 19,5 |
| Docência no Ensino Básico e Superior (Concomitantemente) | 11 | 13,4 |
| Planejamento, Assessoria, Consultoria e Gestão | 23 | 28,1 |
| Autônomo | 1 | 1,2 |
| Não atua em nenhuma das áreas | 6 | 7,3 |
| TOTAL | 82 | 100 |

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Como demonstra os dados da Tabela 8, a docência do ensino superior constitui-se na área de atuação profissional mais representativa com o percentual de 30,5% dos respondentes. Tais dados se mostram similares as outras pesquisas com acompanhamento do perfil de egressos como por exemplo Valeriano e Silva (2015), Velloso (2004) e Gonçalves (2001) que identificaram que a maioria de seus achados de pesquisas com egressos atua no setor de ensino. “O trabalho dos mestres titulados no país é bastante diversificado. Nas Áreas Básicas, a maioria atua na academia (universidades e instituições de pesquisa)” (VELLOSO, 2004, p. 589). Os dados também vão ao encontro dos resultados encontrados por Feitosa (2016, p. 62), de que “o trabalho docente, em todos os níveis de ensino, é a principal atividade desenvolvida pelos egressos do MDMA/UFPI”. Os dados mostram ainda que 32,9% dos sujeitos investigados trabalham com docência do ensino básico. Um outro aspecto a ser esclarecido é de que apenas 9,8% dos egressos estudados atuam nos três segmentos principais da educação, ou seja, na docência, pesquisa e extensão ao mesmo tempo. Además, a investigação mostrou ainda que 7,3% dos respondentes afirmaram não atuar em nenhuma área, o que nos leva a deduzir que neste grupo estão incluídos aqueles sujeitos que não atuam profissionalmente conforme demonstra a tabela 7.

No intuito de analisar a contribuição do MDMA na atuação profissional dos egressos, foi perguntado aos mesmos se eles atuavam na mesma área profissional de antes de ingressar no mestrado e, dentre os 82 respondentes da amostra, 51 (62,2%) respondentes afirmaram que

continuam atuando na mesma área profissional de antes de ingressar no curso, enquanto 31 (37,8%) afirmam que não estão atuando na mesma área de antes de cursar o mestrado. Diante das informações coletadas podemos inferir que, como a maioria dos egressos são docentes e continuam atuando na mesma área de atuação profissional, o ingresso no mestrado se torna importante no sentido de progredir na carreira e ao mesmo tempo se capacitar no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Por outro lado, é considerável o número de egressos que iniciaram o desenvolvimento de alguma atividade profissional após ingressar no mestrado o que mostra uma forte tendência de que houve contribuição do mestrado para a inserção no mercado de trabalho para esses egressos.

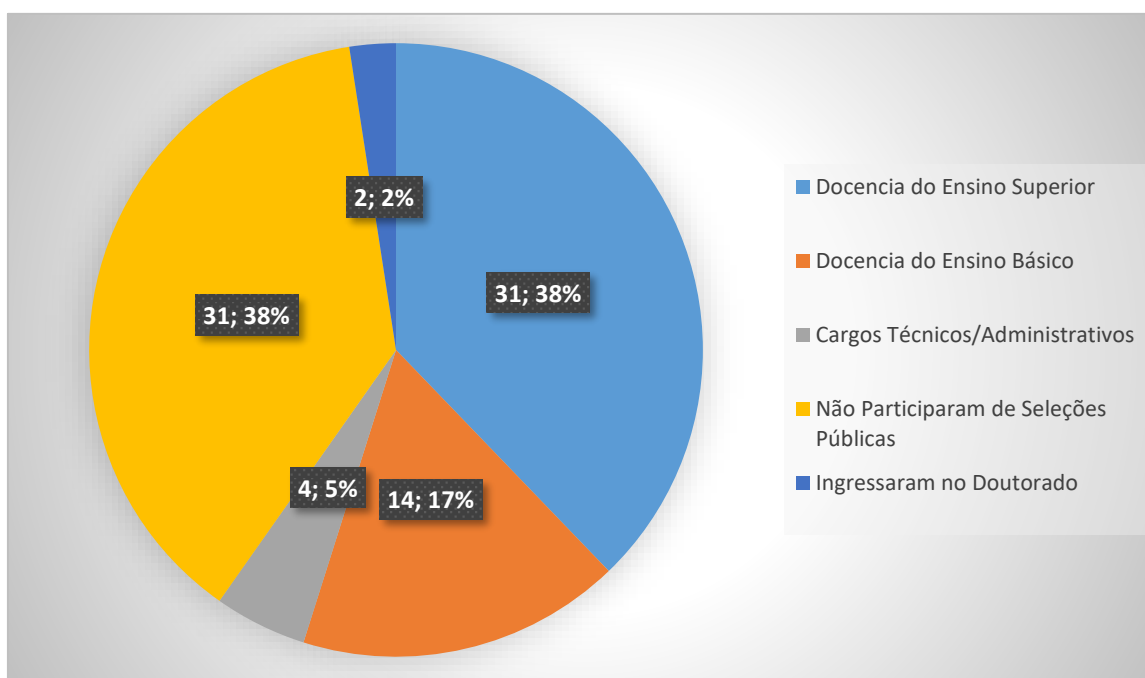
Em relação a contribuição do MDMA na atuação profissional dos egressos, quando perguntados se os mesmos se beneficiaram profissionalmente pelo fato de feito o mestrado, 74 respondentes afirmaram que sim, o que equivale a 90,2% da amostra e, apenas 08, ou seja, 9,8% relataram que não se beneficiaram em nenhum aspecto. Como se tratou de uma questão com mais de uma alternativa a ser considerada, houve respondente que considerou mais de uma assertiva. Contudo, os resultados alcançados diante das alternativas propostas se deram da seguinte forma: A capacitação para o desenvolvimento do trabalho foi a mais citada, por menos 42 respondentes, o que reforça a tendência, para aqueles que continuam na mesma área de atuação profissional antes de entrar no mestrado, procuraram o mestrado para fins capacitação. Os dados mostraram também que 29 respondentes se beneficiaram do mestrado com aumento salarial, 17 apontaram a ascensão funcional como um dos benefícios conseguidos com o mestrado. De acordo com as respostas anteriores, há uma tendência de que este grupo de respondentes fazem parte do rol de indivíduos que atuam na mesma função antes de ingressar no mestrado. Um outro grupo de egressos responderam que o mestrado permitiu o ingresso no serviço público (3) e propiciou uma melhor visibilidade da área ambiental (3).

Um outro aspecto investigado dentro da área de atuação profissional dos egressos do MDMA foi o de saber se os sujeitos investigados desenvolvem, dentro de suas funções, atividades relacionadas com políticas de desenvolvimento e meio ambiente, e os resultados mostraram que 80,5% dos respondentes, ou seja 66 sujeitos investigados, afirmaram que desenvolvem suas atividades levando em consideração o desenvolvimento e meio ambiente, enquanto 16 (19,5%) afirmaram que não desenvolvem nenhum tipo de atividade relacionada ao meio ambiente. Diante dos resultados apresentados, há uma tendência de que como a maior parte dos egressos trabalham como docentes, é possível que tais contribuições estejam acontecendo por meio da disseminação do conhecimento através da docência que estão envolvendo temáticas ambientais em sala de aula. Por outro lado, levando em consideração o

pequeno grupo que não desenvolve nenhum tipo de atividade profissional, provavelmente tal grupo esteja inserido nos que responderam não estarem desenvolvendo atividades relacionadas ao meio ambiente, mesmo que de forma indireta. Em relação aos órgãos com relação direta com o meio ambiente, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Piauí (SEMAR-PI), os egressos que atuam nestas instituições, afirmaram trabalhar na gestão, planejamento e consultorias, com temáticas ligadas diretamente com desenvolvimento e meio ambiente. No que se refere aos egressos que estão lotados nos demais órgãos de áreas distintas da docência, está inserido o grupo que não atuavam com atividades relacionadas ao meio ambiente mesmo que de forma indireta.

No que se refere a produção acadêmica, quanto a publicação de artigos relacionados a sua pesquisa/dissertação, 31 (37,8%) responderam que conseguiram publicar artigos durante e após concluir o mestrado; 23 (28,1%) só conseguiram publicar depois de ter concluído o mestrado; 11(13,4%) conseguiram publicar somente durante o mestrado; 14 (17,1%) não conseguiram publicar suas pesquisas de nenhuma forma; 2 (2,4%) conseguiram publicar apenas em livros e congressos e apenas um respondente optou por não opinar o que equivale a 1,2% do total da amostra. O que os dados expõem é o considerável número de sujeitos que conseguiram publicar seus trabalhos durante e após concluir o mestrado pois, como é sabido, pelo tempo de duração do mestrado e a morosidade das respostas de algumas revistas e periódicos, a dificuldade para publicação é maior durante o curso. Com relação aos que não conseguiram publicar suas pesquisas deve-se levar em consideração dois aspectos básicos: o primeiro, como já foi mencionado, há revistas que demoram demasiadamente para darem seus pareceres em relação aos trabalhos; o segundo, se dá pelo motivo de que muitas vezes, devido a essa demora, muitos egressos seguem caminhos divergentes da pesquisa não havendo mais interesse em produção para publicação.

Os egressos do MDMA foram investigados também, se após a conclusão do mestrado os mesmos teriam sido aprovados em alguma seleção pública. Os resultados mostraram que 51 (62%) dos respondentes foram aprovados em algum tipo de seleção pública, a distribuição detalhada pode ser visualizada no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Aprovação em seleções públicas dos egressos do MDMA/UFPI

Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

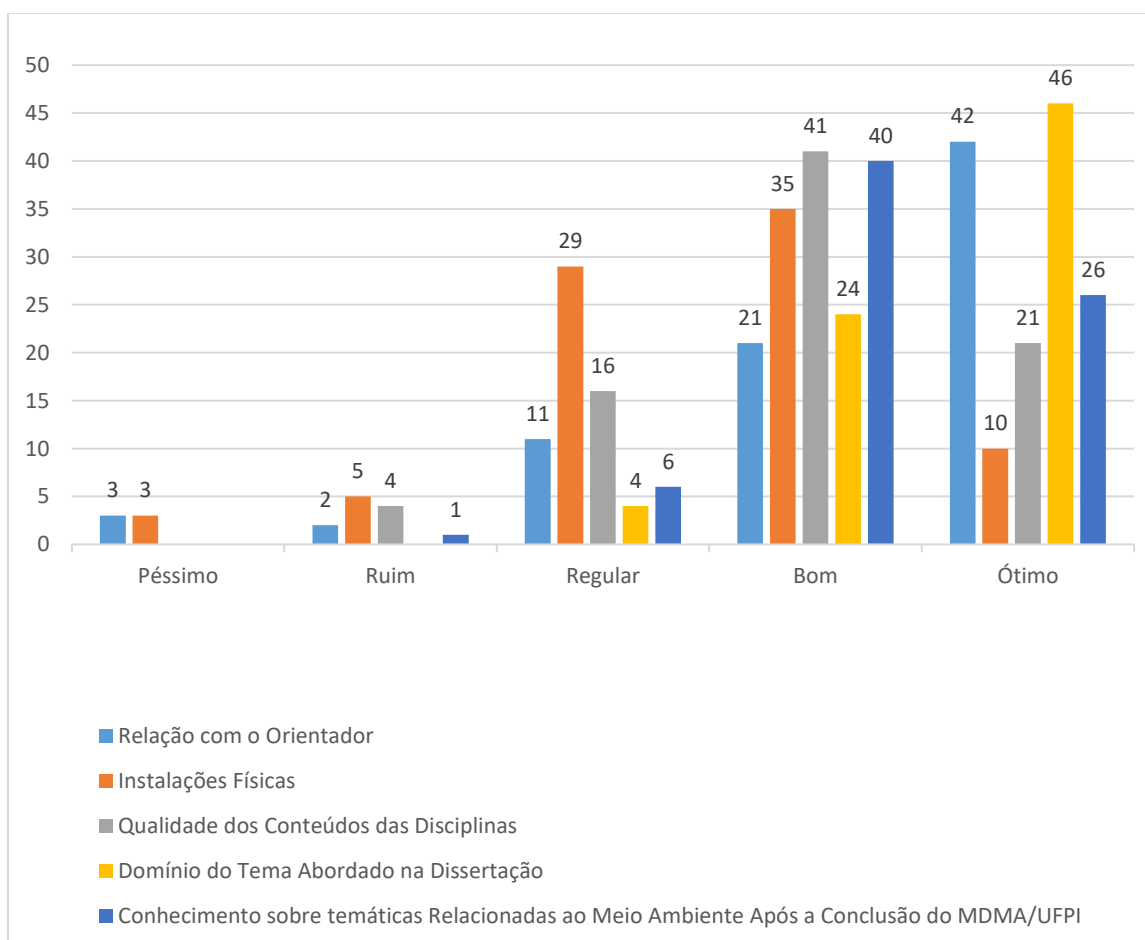
Como se pode visualizar a maioria, 62%, dos egressos do MDMA foram aprovados em seleções públicas após a conclusão do mestrado, o que confirma que o MDMA contribuiu para a atuação profissional, contrapondo-se a apenas 8 (9,8%) dos egressos que afirmaram, relativamente, não terem se beneficiado pelo fato de ter feito o mestrado. Outro dado interessante é que 55% dos que foram aprovados em alguma seleção pública, foram para trabalhar como docente, sendo, 38% na docência do ensino superior e 17% no ensino básico. Tais dados, vão ao encontro das informações anteriores quando os egressos foram questionados sobre que tipo de atividades eles exerciam nas Instituições onde atuavam profissionalmente, e a maioria indicou a docência como atividade principal. Outro fator que provavelmente possa ter influenciado nesse número de aprovações, pode ser da influência do grupo de 31 respondentes que afirmaram ter mudado de área de atuação após a conclusão do mestrado, como demonstrado também anteriormente. Com relação aos que afirmaram que não participaram de seleções públicas, ou seja, 38% dos respondentes, pode-se inferir que além dos que participaram de seleções públicas e não foram aprovados, há também os que não participaram de nenhum processo seletivo público como também aqueles sujeitos que ingressaram no serviço público antes de concluir ou durante o mestrado. Pode-se destacar aqui, que 51 respondentes que afirmaram ainda atuar na mesma área profissional após concluir o mestrado, resulta de uma mudança de Instituição/local de trabalho, mas não da área de atuação profissional, ou seja, antes

atuavam como docentes em uma IES ou escola do ensino fundamental ou médio privada e, posteriormente, após a conclusão de mestrado, foram aprovados em alguma seleção pública por exemplo.

5.3 AVALIAÇÃO DO MDMA/UFPI PELOS EGRESSOS

Os egressos do MDMA também foram indagados a manifestar sobre o seu nível de satisfação referentes a alguns itens durante o curso do mestrado como: qualidade do conteúdo das disciplinas ministradas; instalações físicas de onde o curso foi realizado; relação com seu orientador; domínio do tema abordado na sua dissertação e o seu conhecimento sobre temáticas relacionadas ao meio ambiente. Com relação a métrica utilizada foi solicitado aos respondentes que indicassem péssimo, ruim, regular, bom e ótimo para cada um dos itens. No entanto, como se tratava de uma questão de caráter não obrigatório, houve egressos que se abstiveram de responder alguns itens. Contudo, após analisar o conjunto de respostas e o correlacionamento entre os itens chegou-se à conclusão que os egressos avaliaram tais itens entre bom e ótimo conforme está indicado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Itens e nível de satisfação dos egressos com o MDMA/UFPI



Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Como se pode visualizar no gráfico 15, dos cinco itens propostos para os ex-alunos, três estavam relacionados ao seu desempenho acadêmico: relação com seu orientador; domínio do tema abordado na sua dissertação e o seu conhecimento sobre temáticas relacionadas ao meio ambiente. Os outros dois estavam relacionados ao curso propriamente dito: qualidade do conteúdo das disciplinas ministradas e instalações físicas. Diante dos dados apresentados, o único item que ficou entre regular e bom foi relacionado as instalações físicas, os demais ficaram entre bom e ótimo. O aspecto que mais se destacou, no sentido positivo, foi o domínio do tema abordado na sua dissertação, ou seja, 56,1% da amostra indicaram este item como ótimo, seguido da relação com o orientador com 51,2% da amostra analisada. Diante dos dados apresentados anteriormente, devemos salientar a importância da correlação entre esses dois itens, pois se há uma boa relação do discente com seu orientador uma das possíveis consequências será o domínio do mestrando em relação ao tema abordado em seu trabalho. Se formos tratar os itens individualmente, sem correlações, o que mais oscilou bruscamente foi a qualidade dos conteúdos das disciplinas que foi citado como bom por 50% da amostra e como ótimo por 25%. Enfim, o que se pode notar de forma geral é que de acordo com a maioria dos respondentes, o curso precisa melhorar de forma contundente suas instalações físicas e a qualidade dos conteúdos das disciplinas. Em relação ao restante dos itens pode-se considerar o MDMA dentro dos padrões da normalidade e realidade de um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Quando perguntados se indicariam o MDMA para um amigo 77 dos 82 respondentes afirmaram que sim, o que corresponde a 94% da amostra, enquanto apenas 5, ou seja, 6% dos respondentes afirmaram que não indicariam o mestrado para um amigo. Dentre os motivos da indicação do mestrado para um amigo, dois se destacaram: As discussões sobre problemáticas ambientais na atualidade em nossa região e a interdisciplinaridade, que é foco principal do curso. Os dados combinam com as informações coletadas anteriormente em relação aos cursos de graduação dos egressos onde foi possível verificar várias áreas de formação comprovando assim, que o aspecto da interdisciplinaridade está sendo um dos principais focos do MDMA. Por outro lado, dentre os poucos motivos apontados pelos que não indicariam o mestrado para um amigo, foram citados a limitação das linhas de pesquisa e conteúdo das disciplinas trabalhados de forma genérica. Em relação a crítica voltada para a forma de aplicação dos conteúdos, provavelmente estes respondentes fazem parte do grupo responsável pela oscilação do item “Qualidade dos conteúdos das disciplinas” mencionado no gráfico 15.

A seguir, algumas respostas dos ex-alunos do MDMA sobre a justificativa da indicação e não indicação do mestrado para um amigo.

Sim com certeza. Diante do amplo alcance de áreas do conhecimento que são discutidas, pela abordagem sobre a problemática da questão ambiental e suas problemáticas e pelo alto nível dos docentes que participam da rede. (EGRESSO A).

Sim. A temática meio ambiente deveria ser transversal a todas as área de conhecimento, assim provavelmente teríamos profissionais em busca do desenvolvimento humano respeitando os limites dos recursos naturais. (EGRESSO B).

Sim, porque o caráter interdisciplinar é uma ferramenta importante para a sociedade nos dias atuais. (EGRESSO C).

Sim, porque tem bons orientadores, linha de pesquisa interessante e conteúdo multidisciplinar. (EGRESSO D).

Sim, porque possibilita uma ampliação do conhecimento e formação profissional através da discussão interdisciplinar. (EGRESSO E).

Não. As linhas de pesquisa dos orientadores são muito limitadas. (EGRESSO F).

Não indico. Achei super fraco. Aulas simples e conteúdos genéricos. Só tinha apresentação de seminário e quase nada de conteúdo teórico. . (EGRESSO G).

Não. Se considerar profissionais da minha área! Já para profissionais da área de cursos como Biologia e Agronomia eu indicaria. (EGRESSO H).

Sim. Porque é fundamental para qualquer profissional entender os problemas socioambientais. (EGRESSO I).

Sim, porque propicia uma formação multidisciplinar importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. (EGRESSO J).

Sim. Caráter interdisciplinar. (EGRESSO K).

Sim. Pois o curso é uma referência para o Estado na área ambiental. (EGRESSO L).

Sim, pois compartilho da mesma perspectiva interdisciplinar de ensino que as Ciências Ambientais tem atuado. (EGRESSO M).

Sim. Por ser interdisciplinar e abrir o leque de possibilidades de atuação profissional. (EGRESSO N).

Sim, pois é interdisciplinar e favorece e contempla diversos profissionais em suas respectivas áreas. (EGRESSO O).

Sim. Ótima oportunidade para obter uma visão holística da questão ambiental. a complexidade das questões ambientais passam a ser mais nítidas quando são oportunizadas discussões e conhecimentos acerca do tema. (EGRESSO P).

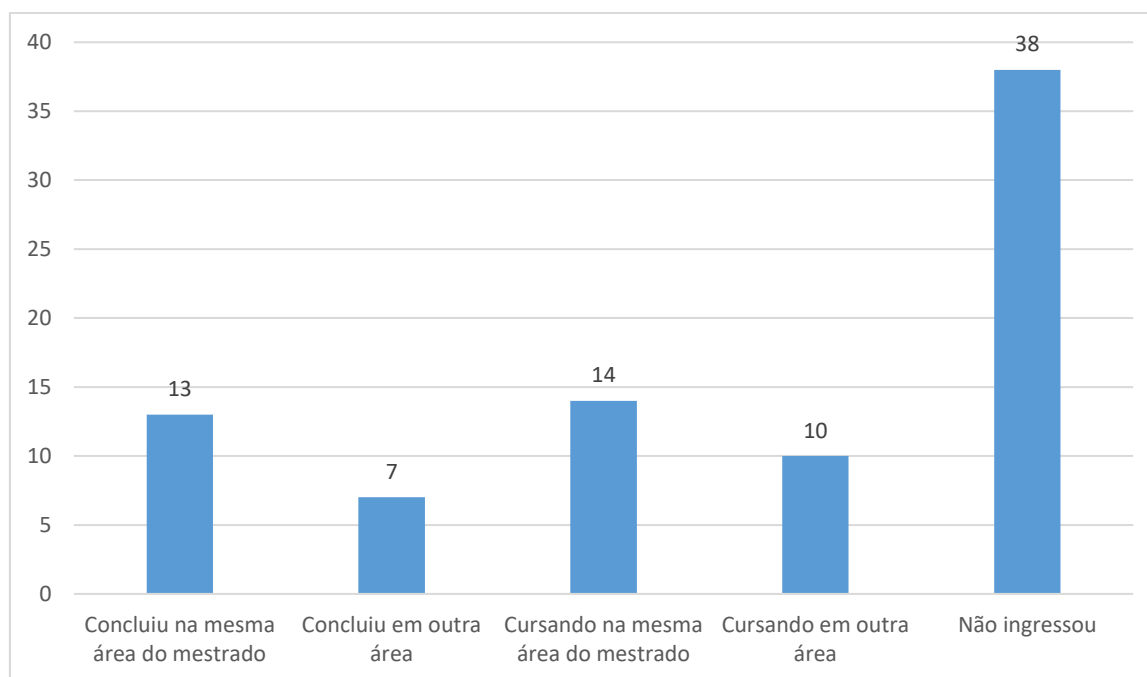
Sim. Pela relevância da temática discutida no mestrado. (EGRESSO Q).

Cabe ressaltar, que dentre os 5 egressos que afirmaram não indicar o MDMA para um amigo, apenas 3 justificaram, os quais transcrevemos acima. Já em relação aos 77 que

indicariam o mestrado para um amigo, 61 justificaram, sendo que a maior parte destes mencionaram o caráter interdisciplinar como a vantagem relevante do mestrado.

No que se refere ao ingresso no doutorado, 53,7% dos respondentes afirmaram que já concluíram ou estão cursando o mesmo, conforme demonstrado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Ingresso dos ex-alunos do MDMA/UFPI no doutorado



Fonte: Pesquisa direta, maio de 2018.

Como se pode notar, 33% dos respondentes já concluíram ou estão cursando o doutorado na mesma área do mestrado, enquanto 20,7% estão cursando ou concluíram em área diversa. Isso confirma o que foi visto anteriormente quando 94% dos egressos afirmaram, por algum motivo, sua satisfação com o mestrado, o que provavelmente tenha despertado o interesse de continuar trabalhando com temáticas semelhantes no doutorado. Cabe indicar ainda, que 46,3% dos respondentes mencionaram que não ingressaram no doutorado.

Diante do exposto, pode-se observar que o perfil predominante dos egressos provindos do MDMA/UFPI, são mulheres, naturais do Piauí, biólogas inseridas na docência do ensino superior em IES públicas que avaliam, de modo geral, o mestrado como um curso entre bom e ótimo.

6 CONCLUSÃO

Embora ainda não seja extensa a gama de estudos voltados para a análise do perfil de egressos de cursos *Stricto Sensu* no Brasil, isto não condiz com a importância de se acompanhar a inserção social destes indivíduos. Se levarmos em consideração que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, devemos então verificar, neste aspecto, como as IES estão contribuindo ou se estão contribuindo da maneira correta e eficaz, através da capacitação, para a inserção desses ex-alunos no mercado de trabalho.

Uma ferramenta útil que pode ajudar neste sentido é o acompanhamento do perfil socioprofissional dos egressos, pois é através dessa política de acompanhamento que podemos ter uma noção do dimensionamento dos processos pedagógicos dessas IES. O acompanhamento do perfil de egressos pode fornecer um leque de informações que irão auxiliar os programas de pós-graduação a reverem ou otimizarem suas políticas internas de trabalho e também trazer seus ex-alunos para o ambiente interno desses programas no sentido de colaborarem, com seus conhecimentos e experiências, para melhorar a qualidade desses programas

A partir dos resultados obtidos, de modo geral, sobre a contribuição do MDMA na vida profissional de seus egressos, pode-se aceitar a hipótese de que os mesmos estão desenvolvendo suas atividades profissionais na área de docência sobretudo do ensino superior. A investigação revelou uma considerável contribuição do MDMA no ingresso dos sujeitos investigados no mercado de trabalho por meio, predominante, da docência com grande parte atuando na própria UFPI.

Diante dos dados, podemos também afirmar que o MDMA está cumprindo seu papel em relação a aplicação da interdisciplinaridade como um dos focos principais do curso, isto foi notado não só pelos depoimentos dos ex-alunos, mas também pelos diversificados cursos de graduação dos mesmos.

Dentre as maiores dificuldades em atingir os objetivos propostos foi a atualização dos dados dos egressos, para contato, já que o corte temporal abarcou os últimos dez anos onde alguns sujeitos estavam com informações desatualizadas em seus perfis na Secretaria do curso. Um outro empecilho se revelou diante da coleta através da amostra estratificada por turma onde algumas turmas dificultaram o fechamento da amostra mínima pois tivemos que adotar algumas estratégias como reenviar o questionário por e-mail novamente ou entrar em contato por telefone com alguns para obter êxito e assim fechar todas as amostras por turma.

Os resultados deste estudo mostram também que a maioria dos egressos não atuam em órgãos que lidam diretamente com o meio ambiente, mas transmitem seus conhecimentos

adquiridos no MDMA no dia a dia dentro de suas atuações profissionais principalmente em sala de aula já que a área de atuação que predomina é a docência.

Diante dos dados analisados, percebemos que algumas melhorias precisam ser adotadas no curso como exemplo podemos citar as instalações físicas que foi o item avaliado pelos ex-alunos que teve maior oscilação de opiniões, ficando entre regular e bom considerando que houve 5 respondentes que caracterizaram este item como péssimo ou ruim.

Outro aspecto que precisa ser melhorado e/ou otimizado é um banco de dados atualizado sobre o perfil dos egressos, pois de acordo com a Secretaria do curso não há uma conexão permanente do Programa com seus ex-alunos principalmente por meio virtual.

Neste sentido, esta investigação poderá servir de base para que UFPI, através dos responsáveis pelo planejamento do ensino *Stricto Sensu*, possa levantar um debate acerca da criação de um Programa de Acompanhamento de Egressos – PAE, permitindo não só que os Programas de pós-graduação mantenham um banco de dados atualizado sobre o perfil desses ex-alunos, mas também corrobore para o não distanciamento desses egressos dos cursos onde concluíram suas pesquisas.

O acompanhamento do perfil socioprofissional dos egressos é uma tendência na atualidade, pois além de ser uma exigência da CAPES atualmente, poderá servir também para fazer um diagnóstico de como um determinado Programa está se comportando diante de seus próprios objetivos, ou seja, poderá propiciar um olhar para si mesmo e poder analisar o que se pode criar, melhorar e implementar para melhor atender as demandas da sociedade.

Por tanto, em resposta ao problema e ao objetivo geral desta pesquisa, os achados mostraram que o perfil profissional dos egressos do MDMA/UFPI é de servidores públicos, em sua maioria, com atuação em IFES e IEES. Em relação a hipótese, esta foi confirmada, ou seja, os ex-alunos do MDMA/UFPI estão atuando profissionalmente com predominância na área de docência, sobretudo, do ensino superior.

Por fim, cabe destacar que esta pesquisa tem caráter inédito para a UFPI e para o MDMA/UFPI constituindo uma ferramenta relevante para a criação de instrumentos avaliativos que possam subsidiar a criação de políticas institucionais de acompanhamento de egressos. Outrossim, compreende-se que outras problematizações e interesse de estudos poderão ser suscitados a partir desse trabalho, estimulando futuras pesquisas no campo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AGUM, Ricardo. RISCADO, Priscila. MENEZES, Monique. **Políticas públicas: Conceitos e Análises em Revisão**. 2010. Disponível em: <<http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/download/67/63>> Acesso em: 31 de outubro de 2017.
- BALSAN, Newton Cesar. SOBRINHO, José Dias. (Ogs). **Avaliação Institucional: Teoria e experiências**. 180p. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. 318p.
- BARBOSA, Dalila Maria de Meirelles. GUTFILEN, Bianca. GASPARETTO, Emerson Leandro. KOCH, Hilton Augusto. Análise do perfil dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Medicina (Radiologia) da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Radiol Bras**. 2009;42(2):121–124.
- BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 de julho de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 4.533, de 08 de dezembro de 1964**. Altera a Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4533.htm>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.
- BRASIL, **Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-2974111julho1951336144publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 julho de 2017.
- BRASIL, **Decreto n.º 74.299, de 18 de julho de 1974**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 julho de 2017.
- BRASIL, **Lei n.º 6.129, de 6 de nov. de 1974**. Dispõe sobre a transformação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6129.htm>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982**. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87062-29-marco-1982-436619-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 julho. 2017.
- BRASIL. **Portal Brasil: Cresce número de mestres e doutores nas Regiões Norte e Nordeste**. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/07/cresce>>

numero-de-mestres-e-doutores-nas-regioes-norte-e-nordeste>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

CASTILHO, Auriluce Pereira. BORGES, Nara Rúbia Martins. PEREIRA, Vânia Tanús. **Manual de metodologia científica do ILES Itumbiara/GO** / – Itumbiara: ILES/ULBRA, 2014. 148 p. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/upload/57c82ea6221906e563c5cf8acba19f84.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **MESTRES E DOUTORES 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016. 348 p.; il, 24 cm. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.p>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

COTTA, Tereza C. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **Revista do Serviço Público**, ano 49, n. 2, pp. 103-123, 1998. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2727>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20**. Brasília. Capes, 2012. 194 p. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/.../CapesRio20-Livro-Portugues.pdf>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira, 2017**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>>. Acesso em: 24 de setembro de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Divulgação do resultado da 1ª etapa da Avaliação Quadrienal 2017**. 2017. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/home/sai-o-resultado-da-1a-etapa-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Acesso em: 25 de setembro de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área: Ciências Ambientais, 2013**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4688-ciencias-ambientais>>. Acesso em: 30 de setembro de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Documento de área: Ciências Ambientais, 2016**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4688-ciencias-ambientais>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **História e missão**. 2017. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/sobre-a-CAPES/historia-e-missao>>. Acesso em: 26 de julho 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sistema de Informações Georreferenciadas - GEOCAPES**. 2018. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>>. Acesso em: 28 de abril 2018.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA). **Relatório da Pesquisa de Perfil do Aluno Egresso**. Faculdade São Luís. Jaboticabal-SP. 2012. 139p. Disponível em: <<http://www.saoluis.br/cpa/resultados.php>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Painel de Investimentos**. Disponível em: <<http://cnpq.br/painel-de-investimentos>>. Acesso em: 28 de abril 2018.

CORRÊA, Cláudia Prim. RODRIGUES, Luci Mari Aparecida Rodrigues. BEUTER, Lucia Gomes. MARTINS, Cibele Barsalini. **O acompanhamento de egressos de pós-graduação Stricto Sensu como ação estratégica nas universidades**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171058/OK%20-%20103_00404.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

CUNHA, Luís Carlos Vieira da. SILVA, Alexandre Rigotti. PLANTULLO, Vicent Lentini. PAIVA, Donizetti Leônidas de. Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**. v. 4, n. 4, dezembro de 2014.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. 102p. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

ESTEVAM, Humberto Marcondes. GUIMARÃES, Selva. Avaliação do Perfil de Egressos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UFU: Impacto Na formação docente e de pesquisador (2004-2009). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011.

FEITOSA, Conceição de Maria Martins. **A formação de pesquisadores e de professores como contribuição para o desenvolvimento local de docentes orientadores na pós-graduação: o caso do corpo docente do mestrado em desenvolvimento e meio ambiente da Universidade Federal do Piauí**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Estadual do Piauí, 2016. 70 f.

FIGUEIREDO, Carla Taciane. **Ciências ambientais no Brasil: história, métodos e processos**. Tese (doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, 2016. 140f. Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/2888/2/CARLA_TACIANE_FIGUEIREDO.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES E. M. Discípulos do grupo comunicacional de São Bernardo do Campo: Avaliação de uma experiência acadêmica. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 36, p. 13-32, 2001.

GOUVÊA, Fernando. MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan/jun. 2006.

INDJAIAN, Maria Lucia. **Avaliação na Pós-Graduação Stricto Sensu: Reflexões sobre a sua prática no Brasil**. 2014. Disponível em: <[Http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliacao/11.pdf](http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/6_es_avaliacao/11.pdf). > . Acesso em: 15 de novembro de 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAGRO, Cristian Baú Dal. RAUSCH, Rita Buzzi. Plano de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais Brasileiras. **ADMINISTRAÇÃO: ENSINO E PESQUISA**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 427–454, jul/ago/set de 2012.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o Conceito de Políticas Públicas: Desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **TÓPOS**. V. 4, N° 2, p. 9 - 32, 2010.

MENDES, Regina Ferraz. VENSCELAU, Érika O'hara de Oliveira. AIRES, Anyara Soares. JÚNIOR, Raimundo Rosendo Prado. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências e Saúde da UFPI. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 82- 101, julho de 2010. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/182/176>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

MIRANDA, Geralda Luiza de. **M1 D4 - Guia de Estudo de Políticas Públicas II PI – Ciclo das Políticas Públicas; PII - Avaliação De Políticas Públicas**. 2013. Disponível em: <<http://academico.escolasatelite.net/system/application/materials/uploads/14/04-suas-ge-m1-d4-pi-e-pii.pdf>. >. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

MORITZ, Gilberto de Oliveira. MORITZ, Mariana Oliveira. MELO, Pedro Antônio de. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos**. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 19 de setembro de 2017.

NASCIMENTO, Rejane Prevot. SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. **A Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”?** 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR10.pdf>. >. Acessado em: 15 de novembro de 2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**, UFG, 2011. 72 p. Disponível em: <https://adm.catalao.ufg.br/.../Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

OLIVEIRA, Vlândia Pinto Vidal de. ARAÚJO, Rogério César Pereira de. **Gestão de um Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente no Nordeste Brasileiro: Desafios e Sustentabilidade**. 2012. Disponível em: <

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5501/1/2012_eve_rparaujo.pdf>. Acessado em: 19 de setembro de 2017.

RABELO. Laudemira Silva. RABELO. Melca Silva. FREIRE. George Satander Sá. OLIVEIRA. Vlândia Ponto Vidal de. LIMA. Patrícia Verônica Pinheiro Sales. A experiência do Prodema na pós-graduação brasileira: ciência para a sustentabilidade na UFC. **RBPG**, Brasília, v. 10, n. 21, p. 633 - 660, outubro de 2013. Disponível em: Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/416/347>>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

RAMOS, Marília Patta. SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública** — Rio de Janeiro 46(5):1271-294, set. /out. 2012. Disponível em: Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7140/5692> >. Acesso em: 28 de janeiro de 2018.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil**. 2003. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UIASkCbAPDQJ:https://www.scribd.com/document/294672890/TRADICOES-E-CONTRADICOES-DA-POS-GRADUACAO-NO-BRASIL+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>>. Acessado em: 19 de setembro de 2017.

SANTOS, I. E. dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 9. ed. Niterói: Impetus 2012.

SANTOS, J. G. dos; SOUZA, R. S. de. Proposta de acompanhamento dos egressos do IFB com base em um estudo do acompanhamento dos egressos em nível nacional. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 4, n. 1, janeiro-junho de 2015.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação – 4. ed. **rev. atual**. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, J. M. da; NUNES, R. da S.; JACOBSEN, A. de L. **O Programa de acompanhamento dos egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: a definição perfil dos estudantes no período 1970-2011**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25981/2.21.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SILVA, Régis H. dos Reis. **A Educação especial no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil**. UFG e UNICAMP – 2010. Disponível em: <<Http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6140--Int.pdf>>. Acessado em: 19 de setembro de 2017.

SILVA, Samara Maria Viana da. FERRO, Maria do Amparo Borges. **CAPES E CNPq: Agências de fomento e desenvolvimento para a pós-graduação brasileira**. 2010. Disponível em: < leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.../GT_10_06_2010.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

SILVA, Samara Maria Viana da. **Um olhar sobre si: história e memória da pós-graduação stricto sensu em educação na UFPI**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí - Teresina: UFPI, 2011, 264f. Disponível em:

<leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Samara%20Viana.pdf >.
Acesso em: 28 de setembro de 2017.

SILVA, Gustavo Javier Castro. **Avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://cdsa.academica.org/000-062/26.pdf>. >. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

SOUZA, Lincoln Moraes de. Comentando as classificações de políticas públicas. **Cronos**, Natal-RN, v.11, n.1,166, jul. /ago. 2016.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Subáreas**. 2002. Disponível em:<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. > . Acesso em: 31 de outubro de 2017.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura1. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006, p. 20-45. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. > . Acesso em: 31 de outubro de 2017.

SOUZA, Márcio Archanjo de. **Avaliação de egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em administração da Universidade Federal da Bahia**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Administração).

TEIXEIRA, Gislaíne Cristina dos Santos. MACCARI, Emerson Antônio. **Desenvolvimento de uma sistemática para acompanhamento de alunos e egressos sob a perspectiva da gestão de projetos**. 2015. Disponível em: <<http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/775.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

TUDE, João Martins; FERRO, Daniel; SANTANA, Fabio Pablo de A. **Políticas Públicas**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. 144 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). **Nossa história**. 2011. Disponível em:
<http://www.ppgcdc.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=>.
Acessado em: 19 de setembro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Manual do Pós-graduando (a) do curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Teresina-PI: PRODEMA/UFPI. 2006. 28p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Resolução Nº 189/07 – CEPEX/UFPI**. Disponível em: <http://ufpi.br/images/PRPG_links/Resolu%C3%A7%C3%B5es/189.07-CEPEX_-_Regulamenta_P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o_Stricto_Sensu.pdf > . Acesso em: 12 de julho 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente em Rede**. Disponível em:
<https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=619¬icia=240690460 > . Acesso em: 28 de abril 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional - (PDI) 2005-2009**. Teresina-PI: EDUFPI, 2005. 51 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional** - (PDI) 2010-2014. Teresina-PI: EDUFPI, 2010. 232 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional** - (PDI) 2015-2019. Teresina-PI: EDUFPI, 2015. 365 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação- Relatório de Gestão ano 2016**. 2017. 45p. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prpg/files/2016.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2018.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Políticas públicas: Conceitos básicos**. 2015. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=194922>>. Acesso em: 31 de outubro de 2017.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). **Formulário sobre egressos na Pós-graduação**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgtp/egressos/acompanhamento-de-egresso/at_download/file>. Acesso em: 18 jul. 2017.

VALERIANO, Yara Melinda. SILVA, Carlos Eduardo Sanches da. **Contribuições do Currículo Lattes para o acompanhamento de egressos**. Fortaleza. 2015. 11p. Disponível em: <www.abepro.org.br/biblioteca/TN_WIC_215_270_28446.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2017.

VELLOSO, Jacques. **Mestres e Doutores no País: Destinos Profissionais e Políticas de Pós-Graduação**. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. KOBASHI, Nair Yumiko. **AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: SEUS CRITÉRIOS**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/3124/1150>>. Acesso em: 22 de setembro de 2017.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de construção histórica**. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

ZANDAVALLI, Carla Busato. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: Os antecedentes históricos do Sinaes**. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO *ONLINE* APLICADO AOS EGRESSOS DO MDMA/UFPI POR *E-MAIL*

Título: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UFPI: OS EGRESSOS DO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE.

Mestrando: José Santana da Rocha

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Beatriz Martins dos Santos Seraine

Prezados bom dia, me chamo José Santana da Rocha (Zezinho) sou Secretário Administrativo do TROPEN/UFPI ingressei na unidade em junho de 2016 substituindo a Senhora Maridete Alcobaça. Sou mestrando em Administração Pública na UFPI. Este questionário é parte da pesquisa que estou desenvolvendo junto ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFPI, em nível de mestrado, cujo tema é: “AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UFPI: OS EGRESSOS DO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE”. Sua participação é fundamental, pois os resultados dessa investigação constituem um importante material para a análise de como o Programa vem contribuindo para o perfil socioprofissional de seus egressos.

Sua identidade será preservada, desde já conto com sua contribuição e agradeço pela colaboração.

Att,

José Santana da Rocha (Zezinho).

Secretário Administrativo do TROPEN/PRODEMA/UFPI

SIAPE: 1113595

Contatos: (86) 99914-6480 / 3215 - 5566

*Obrigatório

1. SEXO: *

Masculino

Feminino

2. NATURALIDADE: *

Caso seja estrangeiro, indicar na opção "outros"

- Acre
- Alagoas
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Distrito Federal
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Roraima
- Rodônia
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins
- Outro: _____

3. INDIQUE SUA FAIXA ETÁRIA QUANDO INGRESSOU NO MESTRADO: *

- Menos de 20 anos
- Entre 20 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Mais de 40 anos

4. QUAL O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO? *

Caso tenha mais de uma graduação indicar a última antes de ingressar no MDMA

5. EM QUE ANO VOCÊ CONCLUIU O CURSO DA GRADUAÇÃO CITADO NA QUESTÃO ANTERIOR?

*

6. INDIQUE O NOME E A SIGLA(SE HOUVER) DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ CONCLUIU A GRADUAÇÃO MENCIONADA ANTERIORMENTE. *

7. EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE (MDMA)? *

2005

2006

2007

2008

2009

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

Outro: _____

8. EM QUE ANO VOCÊ OBTVEU O TÍTULO DE MESTRE EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE? *

- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- Outro: _____

9. INDIQUE A SUA LINHA DE PESQUISA NO MDMA *

- Biodiversidade e Utilização Sustentável dos Recursos Naturais
- Políticas de Desenvolvimento e Meio Ambiente

10. VOCÊ DESENVOLVE ALGUMA ATIVIDADE PROFISSIONAL? *

- Sim
- Não

11. INDIQUE O NOME E A SIGLA(SE HOUVER) DO ÓRGÃO OU ENTIDADE ONDE VOCÊ DESENVOLVE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS. *

Caso não desenvolva nenhuma atividade profissional, indicar apenas com a palavra "NÃO"

12. INDIQUE A NATUREZA DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ DESENVOLVE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS. *

Marque todas que se aplicam.

- Não desenvolvo atividades profissionais
- Pública Federal
- Pública Estadual ou Distrital
- Pública Municipal
- Privada
- Organização não Governamental (ONG)
- Outro: _____

13. QUAL A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL? *

Marque todas que se aplicam.

- Docência no Ensino Básico Infantil
- Docência no Ensino Básico Fundamental
- Docência no Ensino Básico Médio
- Docência no Ensino Superior
- Pesquisa
- Extensão
- Planejamento
- Gestão
- Assessoria
- Consultoria
- Não estou atuando em nenhuma área
- Autônomo
- Outro:

14. VOCÊ ATUA NA MESMA ÁREA PROFISSIONAL DE ANTES DO INGRESSO NO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE? *

- Sim
- Não
- Outro: _____

15. DENTRO DA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL TEM DESENVOLVIDO ATIVIDADES RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE? *

Entenda atividades relacionadas ao desenvolvimento e meio ambiente aqui, aquelas que visam o planejamento, formulação, implementação ou avaliação de políticas voltadas para a detecção de problemas ambientais e/ou preservação do meio ambiente bem como a disseminação dos conhecimentos adquiridos durante o MDMA (educação ambiental) através do ensino, da pesquisa e extensão.

- Sim
- Não
- Outro: _____

16. VOCÊ SE BENEFICIOU PROFISSIONALMENTE PELO FATO DE TER FEITO O MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE? *

Marque todas que se aplicam.

- Não me beneficieei em nada Sim,
- obtive aumento salarial Sim, fui
- promovido(a)
- Sim, obtive ascensão funcional
- Sim, obtive capacitação para o desenvolvimento do meu trabalho
- Outro: _____

17. ATRIBUA UM CONCEITO PARA O SEU NÍVEL DE SATISFAÇÃO, NOS ITENS LISTADOS ABAIXO, RELACIONADOS COM O MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE :

Marque todas que se aplicam.

| | Qualidade do conteúdo das disciplinas ministradas | Instalações físicas de onde o curso foi realizado | Relação com seu Orientador | Conhecimento do tema abordado na sua dissertação | Seu conhecimento sobre temáticas relacionadas ao meio ambiente após a conclusão do MDMA |
|---------|---|---|----------------------------|--|---|
| Péssimo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ruim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Regular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ótimo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18. REFERENTE A PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS RELACIONADOS AO MDMA, MARQUE UMA DAS ALTERNATIVAS ABAIXO: *

Considere artigos publicados aqui como: Publicados e/ou Aceitos para publicação durante o curso e após ter concluído o MDMA.

- () Publiquei artigo(s) durante e após ter concluído o MDMA
- () Publiquei artigo(s) somente durante o MDMA
- () Publiquei artigo(s) somente após ter concluído o MDMA
- () Não publiquei artigo(s)
- () Outro: _____

19. VOCÊ INDICARIA O MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE PARA UM(A) AMIGO(A)? POR QUÊ? *

20 VOCÊ FOI APROVADO EM ALGUMA SELEÇÃO PÚBLICA APÓS A CONCLUSÃO DO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE? *

Entenda seleção pública aqui como concurso público de caráter efetivo ou não

- Sim, para docente do Ensino Básico Sim,
- para docente do Ensino Superior
- Sim, para cargo técnico / administrativo ou analista
- Não participei de seleção pública
- Outro: _____

21 NO QUE SE REFERE AO DOUTORADO: *

- Já conclui na mesma área do mestrado
- Estou cursando na mesma área do mestrado
- Já conclui em outra área
- Estou cursando em outra área
- Não ingressei no doutorado
- Outro: _____