



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE**

PATRÍCIA BARROSO

**O PERFIL DOS EGRESSOS E SUAS PERCEPÇÕES
ACERCA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE**

Salvador
2016

PATRÍCIA BARROSO

**O PERFIL DOS EGRESSOS E SUAS PERCEPÇÕES
ACERCA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade.

Linha de pesquisa III: Gestão, Formação e Universidade

Orientadora: Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Salvador
2016

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária Reitor Macedo
Costa SIBI - UFBA.

Barroso, Patrícia

B277 Perfil dos egressos e suas percepções acerca do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade / Patrícia Barroso – Salvador: UFBA, 2016.

102 f. il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Goulart Mota Garcia Rosa
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos.

1. Estudantes de pós-graduação. 2. Pós-graduação. 3. Avaliação.
I. Rosa, Flávia Goulart Mota Garcia. II. Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.
III. Universidade Federal da Bahia. IV. Título.

CDU 378

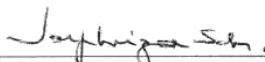
PATRÍCIA BARROSO

O perfil dos egressos e suas percepções acerca do PPGEISU

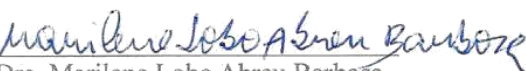
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 19 de dezembro de 2016.

Banca examinadora



Prof. Dr. Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro



Profa. Dra. Marilene Lobo Abreu Barbosa



Profa. Dra. Renata Meira Vêras

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, em especial:

A Deus, por estar sempre presente em minha vida.

À minha orientadora, professora doutora Flávia Goulart Garcia, por aceitar este desafio e pela compreensão, atenção, dedicação e incentivo ao longo dessa jornada.

Aos egressos, colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU), que tornaram possível esta pesquisa.

Aos professores e à Coordenação do PPGEISU, pelo apoio e acolhimento, fornecendo informações essenciais para a realização desta pesquisa.

Ao professor doutor Haenz Gutierrez, pelas provocações e reflexões sobre o sentido das coisas e da vida.

A Caroline Fantinel, secretária do PPGEISU, por sua disponibilidade e prontidão.

Aos professores e colaboradores do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA): professor doutor Raymundo das Neves Machado, professor doutor Rubens Ribeiro Gonçalves da Silva, professora doutora Maria Dulce Paradella Matos de Oliveira, professora doutora Fernanda Maria Melo Alves, professora doutora Kátia Rodrigues, pelas contribuições e sugestões dadas durante a elaboração deste estudo.

Aos colegas do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal da Bahia (SIBI/UFBA) – em especial, Alda Lima da Silva e Edilene Costa – e aos meus gestores pelo incentivo, apoio, licença concedida e pela compreensão na fase final do trabalho.

Aos meus amigos e familiares, pai, mãe, Deia, Juninho e João, que souberam compreender minha ausência e deram apoio incondicional em todos os momentos.

A Mariana e Marcus, pela presença no momento certo, ajudando a dar sentido à minha jornada.

“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Fernando Pessoa

BARROSO, Patrícia. *Perfil dos egressos e suas percepções acerca do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade*. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Gestão, Formação e Universidade”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU). Objetivou identificar o perfil dos egressos, conhecer suas percepções, identificando os principais aspectos envolvidos na decisão de participar do Programa e as aplicações práticas de suas pesquisas após o término do curso. Envolveu três formas de investigação: levantamento documental, investigação empírica, mediante a aplicação de questionários (*survey*), e entrevistas semiestruturadas com a Coordenação do Programa. Para a amostra desta pesquisa, foram selecionados apenas egressos do PPGEISU, no período de 2013 a 2015. Do total de 60 questionários enviados, obtiveram-se 45 respondentes. Os resultados indicam que o perfil dos egressos do PPGEISU é formado, em sua maioria, por mulheres, acima de 40 anos, que exercem suas atividades profissionais na Universidade Federal da Bahia e possuem formação profissional diversificada. Dentre os principais aspectos resultantes da participação do Programa após sua conclusão, foram ressaltados o aumento de responsabilidade no emprego e a melhora no prestígio profissional junto à equipe de trabalho. As principais dificuldades apontadas pelos respondentes foram a de conciliar o estudo e o trabalho, juntamente com a escrita da dissertação. Apesar de a maioria dos respondentes não exercer a carreira docente, consideram que o mestrado contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento de suas habilidades de pesquisa, capacitação para análise de questões mais amplas e aplicabilidade dos conhecimentos obtidos nas tarefas e atividades de trabalho. A adoção de uma perspectiva interdisciplinar, por parte dos professores, foi apontada pelos respondentes como um dos maiores desafios do Programa. O PPGEISU foi avaliado positivamente, sendo considerado de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Estudantes de pós-graduação. Egresso. Pós-graduação – Avaliação.

BARROSO, Patrícia. *Profile of the graduates and their perceptions about the Postgraduate Program in Interdisciplinary Studies on the University*. 2016. 101 f. Dissertation (Master's degree) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This work is part of the research line "Management, Training and University", linked to the Postgraduate Program in Interdisciplinary Studies on the University (PPGEISU). The objective was to identify the profile of the graduates, to know their perceptions, identifying the main aspects involved in the decision to participate in the Program and the practical applications of their research after the end of the course. It involved three forms of investigation: documentary survey, empirical investigation, through the application of questionnaires (survey) and semi-structured interviews with the Program Coordination. For the sample of this research, only PPGEISU graduates were selected from 2013 to 2015. Of the total of 60 questionnaires sent, 45 respondents were selected. The results indicate that the profile of PPGEISU graduates is mostly comprised of women over the age of 40 who work at the Federal University of Bahia and have a diverse professional background. Among the main aspects resulting from the participation of the Program after its conclusion, it was highlighted the increase of responsibility in the job and the improvement in the professional prestige with the work team. The main difficulties pointed out by the respondents were to reconcile the study and the work, together with the writing of the dissertation. Although most of the respondents do not exercise the teaching career, they consider that the master's degree has contributed in a very significant way to the development of their research skills, capacity to analyze broader questions and the applicability of the knowledge obtained in tasks and work activities. The adoption of an interdisciplinary perspective by the teachers was pointed out by the respondents as one of the greatest challenges of the Program. The PPGEISU was evaluated positively, being considered of great importance for personal and professional development.

Keywords: Universities and colleges – Graduate work. Post-graduate students-Evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1–	Número de cursos segundo a grande área (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado)	26
Quadro 1	Limitações e soluções para o <i>survey on-line</i>	33
Figura 1–	Grade curricular do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade	43
Gráfico 1 –	Faixa etária dos egressos	47
Gráfico 2 –	Sexo	48
Gráfico 3 –	Instituição onde exercem atividades profissionais	48
Gráfico 4 –	Graduação	51
Gráfico 5–	Instituição onde realizou graduação	52
Gráfico 6 –	Ano de conclusão do mestrado	53
Gráfico 7 –	Formação acadêmica atual	54
Gráfico 8 –	Vínculo de trabalho	55
Gráfico 9 –	Cargo ocupado na instituição	56
Gráfico 10 –	Intenção de tentar o doutorado logo após o mestrado	58
Gráfico 11 –	Intenção de tentar o doutorado nos próximos dois anos	59
Gráfico 12 –	Fatores motivacionais	59
Gráfico 13 –	Expectativas dos egressos	61
Gráfico 14 –	Principais dificuldades encontradas	62
Gráfico 15 –	Reflexos do curso na carreira profissional	68
Gráfico 16 –	Aplicações práticas dos conhecimentos adquiridos no curso	71
Gráfico 17 –	Repercussão da pesquisa ao longo do curso	73
Gráfico 18 –	Avaliação do curso	76

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APCN	Aplicativo para Proposta de Novos Cursos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAInter	Coordenação de Área Interdisciplinar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Conselho de Ensino Superior
CEU	Centro de Estudos sobre a Universidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPL	Cursos de Progressão Linear
DINTER-NF	Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
EBMSP	Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnicos-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF Baiano	Instituto Federal Baiano
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IHAC	Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBA	Master of Business Administration (Mestre em Administração de Negócios)
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Programa de Mestrado Interinstitucional

PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDP	Política Nacional para o Desenvolvimento de Pessoal
PNPG	Plano Nacional da Pós-Graduação
PPGEISU	Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFACS	Universidade Salvador
UNILAB	Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL E NA UFBA	16
2.1	O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	18
2.2	A EXPANSÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA INTERDISCIPLINAR	24
2.3	O ESTUDO COM OS EGRESSOS	27
3	PERCURSO METODOLÓGICO	30
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
4.1	O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE	36
4.2	O PERFIL DOS EGRESSOS DO PPGEISU	46
4.3	PRINCIPAIS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA DECISÃO DE PARTICIPAR DO CURSO	57
4.4	REPERCUSSÕES DAS PESQUISAS REALIZADAS	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com a Coordenação do Programa	92
	APÊNDICE B – Questionário	93
	APÊNDICE C – Pertinência entre objetivos e o questionário	101
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe escolhida para este estudo menciona parte da poesia de Fernando Pessoa, que nos diz que: “Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Diante desse verso, sob um ponto de vista, é possível constatar que a arte da navegação envolve a precisão, ou seja, a exatidão de metodologias e estratégias que norteiam a rota de uma embarcação, auxiliando-a na superação das intempéries durante a viagem, tornando possível alcançar o objetivo final: chegar ao seu destino.

Assim como a “navegação”, o trabalho de pesquisa científica também requer precisão, pois engloba um conjunto de atividades sistemáticas e racionais. Nesse percurso, tudo começa com a elaboração de um projeto, roteiro fundamental que irá sinalizar os caminhos a serem trilhados, as etapas a serem vencidas, os instrumentos e estratégias a serem aplicados. Há todo um conjunto de posturas e de procedimentos que são inerentes à atividade científica. Tais tarefas exigem do aprendiz de pesquisador um comportamento marcado pelo rigor (SEVERINO, 2009).

Na literatura científica, muito se fala da produção, dos louros e prêmios alcançados pelos resultados com uma pesquisa. Porém, pouco se fala do percurso, das motivações e dificuldades que fizeram parte da trajetória do pesquisador e, principalmente, das repercussões desses trabalhos em sua vida profissional.

Sabemos que o desenvolvimento da pesquisa científica também envolve uma série de “tramitações invisíveis” que figuram apenas por trás dos bastidores: escolhas, dilemas, negociações, frustrações, dificuldades e necessidade de conciliação de atividades. Esses aspectos são vivenciados, sobretudo ao ingressar em um programa de pós-graduação, no qual a experiência do espaço-tempo “[...] não se restringe à frequência a determinado conjunto de disciplinas, instrumentais ou de conteúdo, e à execução técnica de um projeto [...]” (SEVERINO, 2009, p. 20).

De acordo com esse ponto de vista, acreditamos que todas as atividades desenvolvidas durante um curso de pós-graduação, sobretudo a vivência destas, têm uma função pedagógica, pois o processo de aprendizado ocorre a partir da experiência adquirida nessa jornada.

Da minha visão pessoal enquanto bibliotecária, durante o trabalho de capacitação de usuários de bases de dados, foi possível observar uma grande ansiedade envolvendo alunos, pesquisadores e professores. Essa situação possuía uma relação direta com as cobranças pela produção acadêmica, advindas da

“cultura dos rankings” implementada pelas agências de fomento (MOROSINI; SOUSA, 2011). Em alguns casos, tive a oportunidade de acompanhar as fases de elaboração do projeto de pesquisa e defesa da dissertação. Contudo, inquietava-me o fato de que os egressos, após experimentar muitos dilemas durante o curso, calavam-se ao concluir o mestrado, pois se valoriza nesse contexto apenas o resultado final: a produção científica e o fluxo de titulação (ZAIDAN et al., 2011). Percebi que, após o término do curso, o vínculo com a instituição é rompido, deixando de existir uma comunicação, predominando um distanciamento entre o egresso e a universidade (FISCHER, 2016).

Mas qual seria o perfil dos alunos de um curso de pós-graduação? Quais seriam suas expectativas, motivações e dificuldades vivenciadas durante o mestrado? De que modo o resultado de suas pesquisas tem de fato aplicação prática?

Essas inquietações, juntamente com o desejo de realizar uma síntese pessoal entre os conhecimentos adquiridos nas graduações de psicologia e biblioteconomia, motivaram a busca pelo mestrado no Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU).

Para tanto, fiz a escolha dessa temática, acreditando que assim poderei dar uma maior contribuição para o Programa, tendo em vista a pertinência desse objeto para a linha de pesquisa Gestão, Formação e Universidade.

O objetivo geral deste trabalho foi o de conhecer o perfil dos egressos e suas percepções acerca do PPGEISU. Os objetivos específicos foram: mapear o perfil dos egressos do PPGEISU, identificar os principais aspectos envolvidos na decisão de participar do curso e identificar as aplicações práticas de suas pesquisas após a defesa da dissertação. O trabalho envolveu três formas de investigação: levantamento documental, investigação empírica, mediante a aplicação de questionários (*survey*), e entrevistas semiestruturadas com a Coordenação do Programa. Para a amostra desta pesquisa, foram selecionados egressos do PPGEISU, no período de 2013 a 2015.

Este trabalho apresenta, inicialmente, o contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação e das políticas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a expansão de programas de pós-graduação na área interdisciplinar e a importância dos estudos

realizados com egressos. Posteriormente, descreve o percurso metodológico, a apresentação e análise dos resultados e as considerações finais.

Esperamos que a pesquisa em questão possa fornecer subsídios para a implementação das políticas de avaliação do Programa.

2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL E NA UFBA

Antes da década de 1930, os estudantes que almejavam cursar uma pós-graduação deveriam deixar o país, já que nessa época esse nível de ensino era ofertado majoritariamente por universidades europeias e norte-americanas (VELLOSO, 2004). Nos anos 1930 é possível encontrar as origens da pós-graduação brasileira, em que o modelo de cátedras foi adotado pelas primeiras universidades. Esse modelo foi introduzido pelos docentes estrangeiros, membros de missões acadêmicas ou foragidos da Segunda Guerra Mundial, atraídos pelas universidades dessa época (BALBACHEVSKY, 2005).

Nesse regime, o professor catedrático detinha autoridade absoluta e centralizava a relação tutorial que acontecia entre um pequeno número de discípulos, auxiliares das atividades de ensino e pesquisa. Incluía um treinamento informal, no qual o tutor determinava o volume das atividades acadêmicas a serem cumpridas, assim como as questões e métodos de demonstração aceitáveis. Esse treinamento consolidava-se no desenvolvimento de uma tese. Entretanto, não havia reconhecimento desses títulos fora do âmbito acadêmico. Tratava-se de iniciativas de pequenas dimensões, existentes em algumas universidades, tendo pouco impacto no ensino superior brasileiro como um todo (BALBACHEVSKY, 2005).

Somente em 1951, início do segundo governo Vargas, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), pelo Decreto nº 29.741. Havia a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores em diversificados ramos de atividade, para um contexto de época no qual predominava a industrialização pesada e o aumento da complexidade de empreendimentos públicos. Nesse sentido, o Decreto nº 29.741 tinha por objetivo assegurar a formação de recursos humanos especializados para atender a essas demandas (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011).

O Programa Universitário, principal linha da CAPES junto às universidades e institutos de ensino superior, foi implantado em 1953, sob a coordenação do então secretário-geral, professor Anísio Spínola Teixeira. Dentre as atividades realizadas, destacaram-se: a contratação de professores visitantes estrangeiros, o estímulo às atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, a concessão de bolsas de estudos e apoio a eventos de natureza científica. Em 1961, a CAPES foi subordinada diretamente à presidência da República. Com a ascensão militar em

1964 e a destituição do professor Anísio Teixeira, a CAPES volta a ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011).

O ano de 1965 foi de grande importância para a pós-graduação, pois ocorreu a regulamentação dos cursos de mestrado e doutorado, através do Parecer nº 977/65, emitido pelo Conselho de Ensino Superior (CES) cujo relator foi Newton Sucupira.

O Parecer Sucupira propôs uma base conceitual para a definição dos cursos de pós-graduação e as suas características, estabelecendo uma distinção entre a pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. A pós-graduação *stricto sensu* (sentido específico) passou a ser definida como aquela que confere grau acadêmico e tem objetivo essencialmente científico, mesmo atuando em setores profissionais. Essa formação abrange dois níveis de titulação: o mestrado e o doutorado. Por outro lado, a pós-graduação *lato sensu* (sentido amplo) incluiu as especializações que buscavam atender às demandas de atualização profissional (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011).

De acordo com Hostins (2006), o interesse e apoio do regime militar para a formação de cientistas e tecnólogos pode ser explicada pela existência, na época, de uma comissão mista, formada pela Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID), o Ministério da Educação do Brasil (MEC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse acordo determinou a Reforma de 1968, durante a qual o modelo norte-americano foi implementado nas universidades brasileiras.

Conseqüentemente, a pós-graduação passou a ser considerada uma atividade semiautônoma, adquirindo uma organização departamental, na qual professores da mesma especialidade, reunidos em departamentos, tornavam-se responsáveis pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A relação tutorial entre estudantes e professores foi preservada nesse formato, surgindo também conselhos de pós-graduação fortalecidos ao longo do tempo. Houve, nessa época, uma expansão dos programas de pós-graduação e, ao mesmo tempo, uma burocratização nas universidades (BALBACHEVSKY, 2005; HOSTINS, 2006).

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), os primeiros cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* também foram desenvolvidos a partir da regulamentação estabelecida pelo Parecer Sucupira. O primeiro programa de pós-graduação

instituído foi o mestrado em química, em 1968. Posteriormente, foram estabelecidos mestrados nas áreas de: geofísica (1969), matemática (1969), educação (1972), medicina (1973), economia (1973) e patologia humana (1973). Em 1972, a UFBA ofereceu seu primeiro curso de doutorado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geofísica. Podemos observar que, até o final dos anos 1980, a pós-graduação da UFBA concentrava-se no nível de mestrado (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016b).

A expansão dos cursos de pós-graduação na UFBA também pode ser explicada pela demanda ocasionada pela sanção da Lei nº 5.539/68, que vincula a titulação *stricto sensu* à progressão na carreira acadêmica nas universidades federais. De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação da UFBA, esse episódio acelerou o crescimento de cursos de mestrado e de doutorado. Desde então, registramos na UFBA, até o final de 2015, um total de 128 programas de pós-graduação, sendo 53 cursos de doutorado, 63 cursos de mestrado acadêmico e 12 cursos de mestrado profissional (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016c).

2.1 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

A tradição brasileira da avaliação dos programas de pós-graduação tem início com o planejamento e a institucionalização do I Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) (1972-1974). Tratava-se de uma política de avaliação que se tornou atividade regular, garantindo financiamento e permitindo a consolidação dos programas. Fomentava a capacitação de docentes, a ênfase nas ciências básicas e o planejamento equilibrado entre áreas e regiões a fim de evitar disparidades regionais. As diretrizes desse plano deveriam estar integradas ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) (BRASIL, 2010).

De acordo com Balbachevsky (2005), nesse período, as agências de fomento negociavam o apoio financeiro diretamente com o pesquisador e as universidades públicas pouco se beneficiavam desses investimentos. Paradoxalmente, passaram a coexistir, no mesmo espaço, programas de pós-graduação consolidados e bem equipados e departamentos empobrecidos, dedicados à graduação. Esse fato causou grandes desequilíbrios internos nas universidades públicas.

Em 1981, através do Decreto nº 86.791, a CAPES passou a ser reconhecida enquanto órgão responsável pela elaboração do PNPG, avaliação e acompanhamento das atividades relativas à pós-graduação, sendo vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2010). Ocorreu nessa década a implantação do II PNPG (1982-1985), mantendo a preocupação com o desempenho e a qualidade. Também teve início a adoção do critério de distribuição de bolsas com base no sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011). Houve a institucionalização do processo de avaliação juntamente com um maior “[...] envolvimento da comunidade científica, a criação de comissões de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e a realização de visitas *in loco* por consultores das respectivas áreas [...]” (HOSTINS, 2006, p. 139, grifo do autor). Registramos nesse período uma ênfase no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Esse plano seguia as recomendações do II PND e do III PBDCT (1980-1985) (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011).

O III PNPG (1986-1989) ocorreu durante o período de redemocratização, no governo de José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney. Percebe-se, a partir desse momento, uma ênfase na pesquisa, buscando sua institucionalização e integração com o setor produtivo. Houve uma vinculação ao III PBDCT (1980-1985) e ao I PND da Nova República, que determinava como meta a conquista da autonomia nacional. Nesse momento, sucedeu: a definição de verbas específicas para a pós-graduação; reestruturação da carreira docente e valorização da produção científica; ampliação dos quadros universitários; fortalecimento do pós-doutorado; e investimentos em bibliotecas e laboratórios. Foi enfatizada a necessidade de formação e fixação de recursos humanos na Amazônia, visando diminuir os desequilíbrios regionais e proporcionar maior desenvolvimento para as instituições de ensino e pesquisa da região Norte (BRASIL, 2010). Todavia, Kuenzer e Moraes (2005) observam que essas iniciativas não foram suficientes para superar a tradição da pós-graduação, fortemente centrada na docência.

No governo Collor, houve a extinção da CAPES, através da Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Houve uma mobilização intensa no mesmo ano, sendo recriada pela Lei nº 8.028. Em 1992, através da Lei nº 8.405, a CAPES passou a ser reconhecida como fundação pública. Com a nova mudança de governo, em 1995, foi reestruturada, fortalecida como instituição responsável pelo

acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, incluindo na agenda dos comitês assessores da criação do mestrado profissional (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2011).

Tornou-se consensual, na década de 1990, o esgotamento do paradigma adotado nos critérios de avaliação da CAPES. Tratava-se do mesmo modelo aplicado na década de 1970, no qual a avaliação tinha apenas uma função norteadora para os programas de pós-graduação. Esse modelo tornou-se inadequado para o final do século XX (KUENZER; MORAES, 2005; HOSTINS, 2006).

A partir de 1998, a CAPES propõe um novo modelo de avaliação, passando a incluir a representação dos níveis de concorrência e de competitividade entre os programas de pós-graduação. Houve a introdução de um sistema de coleta de dados, anualmente, junto aos programas. Esses dados passaram a subsidiar a avaliação trienal, realizada pelos representantes de área da CAPES, atribuindo aos programas uma nova escala de notas, de 1 a 7. De acordo com esses critérios, as notas 1 e 2 levam ao descredenciamento, enquanto 3 a 5 significam, respectivamente, “regular”, “bom” e “muito bom”. Os conceitos 6 e 7 expressam excelência constatada no âmbito internacional. Pretendia-se, dessa maneira, incluir um diferencial da pós-graduação no Brasil baseado em critérios de internacionalização (HOSTINS, 2006; RIBEIRO, 2011).

Nesse período, o Brasil encontra-se em um regime neoliberal no qual os órgãos responsáveis pelos ajustes na educação, como o FMI, MEC e USAID, apontavam para uma filosofia que seguia na contramão do que era feito. Ou seja, as imposições para o mercantilismo, juntamente com as exigências do mercado, consideravam os alunos como clientes.

As discussões oriundas desse paradigma motivaram a elaboração do IV PNPG. Todavia, devido às restrições orçamentárias e à falta de articulação entre as agências de fomento no âmbito nacional, não foi promulgado. Contudo, suas recomendações foram implantadas pela CAPES, dentre elas: a expansão do sistema; a diversificação do modelo de pós-graduação; mudanças no processo de avaliação; implantação do portal de periódicos; e a inserção internacional da pós-graduação (HOSTINS, 2006).

Kuenzer e Moraes (2005) observam que nessa fase houve uma grande importância atribuída à produção científica, deslocando o foco da docência para a pesquisa, adotando-se a concepção de “programa” e não mais de cursos. Foi

inserido nos programas de pós-graduação o princípio da “organicidade”, atribuindo relevância às linhas de pesquisa e sua vinculação com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações. Esses autores reconhecem a importância atribuída à pesquisa nesse período, mas também sinalizam alguns aspectos negativos oriundos dessas inovações.

Nesse sentido, advertem que a ênfase excessiva em critérios quantitativos em detrimento da qualidade dos trabalhos de pesquisa pode ocasionar um grande volume de produção acadêmica sem relevância. A fim de estabelecer critérios para a avaliação e classificação da produção científica, dos programas de pós-graduação, foi criado pela CAPES o Qualis Periódicos. Este tornou-se um instrumento essencial para a orientação de pesquisadores sobre quais são as revistas mais respeitadas em sua área de conhecimento e onde é melhor publicar, tendo mais chances de ser lido. É possível, entretanto, que esse instrumento também tenha contribuído para intensificar o efeito do chamado “produtivismo”. (BALBACHEVSKY, 2005; RIBEIRO, 2011).

Registra-se igualmente, nesse período, um controle no tempo médio de titulação nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, articulados a uma política de concessão de bolsas. O período de duração das bolsas de estudos, que antes era de quatro anos para mestrado, passou a ser de dois anos. No caso do doutorado, passou de seis para quatro anos. Notamos que o modelo vigente nesse período era sequencial, em que o mestrado é pré-requisito para o doutorado (KUENZER; MORAES, 2005).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a compressão do tempo de formação, principalmente no mestrado, passou a determinar um perfil de aluno esperado para os programas de pós-graduação no Brasil:

O percurso curricular confrangido supõe um aluno idealizado – de modo preferencial os que trazem experiência de bolsas de iniciação científica – com suficiente autonomia intelectual para dominar as categorias teórico-metodológicas em um ano, e com condições para finalizar a ‘pesquisa’ ao final do segundo ano, admitida uma extensão de mais seis meses de prazo para os não bolsistas (KUENZER; MORAES, 2005, p.1349).

Kuenzer e Moraes (2005) admitem melhorias advindas da redução desse tempo de titulação, porém advertem que a inexperiência em pesquisa, associada à fragilidade de formação teórica anterior, podem comprometer a qualidade das

dissertações. Dessa forma, apontam para a necessidade de flexibilização desses critérios.

A necessidade de manter um crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação e atender às diversas demandas da sociedade levou à formulação do V PNPG (2005-2010). A fim de minimizar assimetrias regionais e estaduais foram criados programas estratégicos, que incentivavam instituições já consolidadas a auxiliar no processo de consolidação de outras instituições. Dentre estes se destacaram: o Programa de Mestrado Interinstitucional (MINTER), o Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras (DINTER/NF) e o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). O MINTER e o DINTER/NF tinham como objetivo oferecer a um grupo ou turma de alunos a formação em nível de mestrado e doutorado, sob condições especiais. O PROCAD, por sua vez, buscava promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração. Percebemos nessas iniciativas a inclusão de um indicador de solidariedade no modelo de avaliação da CAPES, possibilitando que a excelência se estenda a outros programas através de parcerias responsáveis, estratégicas e produtivas (BRASIL, 2010).

Em 2007, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi criada a Nova CAPES, incorporando modificações em suas competências e estrutura organizacional. Foi constituída a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Os principais objetivos da pós-graduação nesse período foram: fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; formação de docentes para todos os níveis de ensino, visando uma articulação do ensino superior com a educação básica; formação de quadros para mercados não acadêmicos; introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais; o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação; e a expansão da cooperação internacional (BRASIL, 2010).

As recomendações advindas do PNPG 2011-2020 levaram em consideração o legado dos planos anteriores e incluíram novas ênfases, tendo em vista o contexto atual. Constatamos que o Brasil entrou no século XXI e passou por mudanças profundas na economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, incluindo o

ensino superior. Essas mudanças podem ser exemplificadas ao mencionar acontecimentos que marcaram o setor agrário e a descoberta do “pré-sal”:

Impulsionada pelas novas tecnologias, pela presença de recursos humanos já então bem qualificados no Brasil e no exterior, e por gestões competitivas das empresas e dos negócios, a agricultura brasileira atingiu índices de produtividade extraordinários, quando nas duas últimas décadas a área plantada com grãos aumentou 25% e a produção aumentou 154%, levando o país a converter-se em verdadeiro celeiro mundial, competindo com os EUA e a Europa. Outro exemplo relevante é a descoberta do ‘pré-sal’ e suas implicações sobre o SNPG, uma vez que exigirá mais recursos, haverá maior demanda de profissionais, especialmente nas áreas das engenharias e infraestrutura (BRASIL, 2010, p. 17).

O PNPG 2011-2020 insere-se nesse contexto, pois do ponto de vista científico e tecnológico, o país já detém uma massa crítica para superar esses desafios. Nesse sentido, esse plano recomenda maior integração entre o ensino superior, o setor empresarial e a sociedade, definindo seis temas centrais para o ano de 2013: avaliação, inovação, internacionalização, redes e associações, inter e multidisciplinaridade e a educação básica.

Diante do exposto, constatamos que, em meados dos anos 1970, a CAPES estabeleceu um sofisticado sistema de avaliação que pode ser caracterizado em três eixos: é realizado por pares oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecido por sua reputação intelectual; tem uma natureza meritocrática; associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e critérios para financiamento dos programas. A realização periódica dessa avaliação estabeleceu um padrão mínimo de qualidade para a pós-graduação brasileira. Constatamos que, além de ser uma agência de fomento, a CAPES tornou-se também um órgão de avaliação, distinguindo-se de outras agências, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as fundações estaduais de amparo à pesquisa (BALBACHEVSKY, 2005; RIBEIRO, 2011).

Percebemos, dessa maneira, que a partir do Parecer Sucupira, juntamente com os recursos provenientes das agências de fomento e a implantação de sucessivos planos de desenvolvimento científico e tecnológico, houve a consolidação dos programas de pós-graduação no Brasil (TRINDADE, 2003).

Apesar de ser notória a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), advinda desde o regime militar, atualmente, a vinculação estabelecida entre

a nota obtida na avaliação dos programas e os subsídios financeiros concedidos pela própria agência avaliadora merece ser examinada (MAZZILLI, 2011).

Outras questões conflituosas referem-se ao estabelecimento das exigências quantitativas de publicações de textos científicos, constituição de grupos de pesquisa (cadastrados e validados pelo CNPq) e adoção de padrões comuns de prazos de titulação entre os estudantes. Essas deliberações têm proporcionado uma disputa entre programas de pós-graduação, na corrida pelos resultados previstos pelas agências de fomento. Permanece em aberto uma reflexão acerca do sentido dessa produção científica (MAZZILLI, 2011).

Conforme observado por Moreira e Velho (2012, p. 262), o processo de avaliação ainda “[...] está direcionado mais para análise do desempenho dos cursos e menos para a análise do seu impacto [...]”. Além disso, verificamos na literatura poucos dados publicados sobre esse indicador, apesar da comissão especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020 recomendar a inclusão de parâmetros de avaliação para os resultados obtidos pelos programas de pós-graduação.

Outra ponderação a ser considerada refere-se ao fato de que a simples classificação de programas e instituições, estabelecendo um *ranking*, privilegia aspectos técnicos e dificulta novas leituras acerca da qualidade acadêmica. Sabemos que esses indicadores possuem limites e as discussões sobre essas diretrizes devem ser pautadas em aspectos históricos, teóricos e políticos (MAZZILLI, 2011).

2.2 A EXPANSÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA INTERDISCIPLINAR

Na época em que foi regulamentada (1965), a pós-graduação brasileira contava com 38 cursos no país, sendo 11 de doutorado e a maioria de mestrado. Antes da regulamentação, os primeiros cursos de doutorado incluíam a biologia, física, matemática e química. Os cursos de mestrado abrangiam as ciências humanas, as ciências sociais aplicadas, as ciências agrárias e as engenharias (VELLOSO, 2004).

Ao longo das décadas seguintes, após a implantação e consolidação do SNPG, verificamos uma notável expansão da pós-graduação brasileira em diversas áreas do conhecimento. Para ter uma ideia da magnitude desses números, podemos

observar que, em 1998, existiam no Brasil 1.259 programas de pós-graduação, a partir dos quais 12.351 mestres e 3.915 doutores foram titulados. Os números apresentados recentemente indicam que, em 2015, existiam 3.905 programas de pós-graduação, sendo titulados 46.517 mestres e 18.625 doutores (BRASIL, 2015; VELLOSO, 2004).

Nesse contexto de grande expansão da pós-graduação, merece destaque o crescimento significativo de programas de pós-graduação na grande área multidisciplinar. Essa ocorrência é demonstrada observando a distribuição global dos cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, em relação à grande área do conhecimento. Esses dados foram exemplificados na Tabela 1, considerando-se os índices encontrados no período de 2004 a 2009:

Tabela 1 – Número de cursos segundo a grande área (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado)

Grande área do conhecimento	2004	2009	Crescimento (%)
Ciências agrárias	340	478	40,6
Ciências biológicas	331	390	17,8
Ciências da saúde	583	725	24,4
Ciências exatas e da terra	322	403	25,2
Ciências humanas	421	588	39,7
Ciências sociais aplicadas	311	463	48,9
Engenharias	342	447	30,7
Linguística, letras e artes	168	225	33,9
Multidisciplinar	152	382	151,3
Total	2.970	4.101	38,1

Fonte: adaptado de Brasil (2010).

O crescimento da grande área multidisciplinar é atribuído a dois fatores. Em primeiro lugar, ressaltamos a tendência, na ciência contemporânea, do crescimento de grupos de pesquisas com foco em questões complexas. Esse fato leva à busca por uma convergência de áreas. Em segundo lugar, acreditamos que esta acolhe mais os novos cursos, que se encontram em fase de consolidação e/ou são provenientes de universidades mais jovens ou distantes dos centros urbanos (BRASIL, 2013).

Vale lembrar que a área multidisciplinar foi criada em 1999. Em virtude de seu crescimento, houve um rearranjo e uma mudança de nomenclatura: a grande área multidisciplinar passou a compreender um conjunto de programas e cursos distribuídos nas subáreas: interdisciplinar; ensino de ciências e matemática; materiais; e biotecnologia. A subárea interdisciplinar, por sua vez, foi dividida em: meio ambiente e agrárias; sociais e humanas; engenharia, tecnologia e gestão; saúde e biológicas (BRASIL, 2013).

Devido ao expressivo número de cursos incluídos na área interdisciplinar, para fins de avaliação, foram criadas quatro câmeras temáticas: Câmera 1 – Desenvolvimento e Políticas Públicas; Câmera 2 – Sociais e Humanidades; Câmera 3 – Engenharia, Tecnologia e Gestão; Câmera 4 – Saúde e Biológicas. Em 2004, foi instituída a Reunião de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação da área interdisciplinar (ReCoPI), a fim de contribuir com o aprimoramento dos critérios de avaliação (BRASIL, 2013).

Esse arranjo, realizado pela CAPES, tem sido considerado um tema questionável, pois “multi” é concebido como um termo mais abrangente e “inter” e as demais áreas encontram-se subordinadas a ela. O PNPG 2011-2020 recomenda prudência ao analisar esses conceitos, tendo em vista que essas escolhas não seguiram critérios estritamente acadêmicos e científicos. Foram realizadas, enquanto soluções políticas, na tentativa de realizar arranjos pragmáticos, acomodando indivíduos e grupos. Nesse sentido, a multidisciplinaridade é entendida como “[...] estudo que agrega áreas do conhecimento em torno de um ou mais temas, no qual cada área preserva sua metodologia e independência [...]” (BRASIL, 2010, p. 135). A interdisciplinaridade, por sua vez, é percebida como:

[...] a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora [...] (BRASIL, 2010, p.135).

Junto ao crescimento dessa área surgiram também vários problemas e desafios.

Um dos problemas referem-se ao fato de que esses cursos permanecem submetidos às mesmas políticas comuns aos demais programas de áreas

disciplinares, apesar dos arranjos institucionais e da classificação como inter ou multidisciplinares (BRASIL, 2010).

Outras dificuldades relacionam-se com as barreiras disciplinares encontradas ao enfrentar o paradigma tradicional que predomina no meio acadêmico. Entre elas, são enumeradas: a exigência de diploma na área disciplinar para concursos de admissão de professor; hiperespecialização de revistas, editores científicos e pareceristas de agências de fomento, pouco dispostos a reconhecer a pertinência e relevância de experiências inter e multidisciplinares (BRASIL, 2010).

Essa situação requer uma melhor compreensão dos significados de inter e multidisciplinaridade por parte da comunidade de Ciência, Tecnologia e Inovação. Nesse sentido, o relatório final do PNPG 2011-2020 recomenda: a formulação de uma agenda nacional de pesquisa e encontros científicos sobre as temáticas inter e multidisciplinares; valorização da produção científica e tecnológica por meio de oportunidades para financiamento e fixação de pesquisadores com perfis de formação mais amplos; flexibilização e adequação dos critérios estabelecidos pela CAPES; promover a absorção pelo mercado dos recursos humanos com formação interdisciplinar (BRASIL, 2010).

2.3 O ESTUDO COM OS EGRESSOS

O termo “egresso”, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, apresenta uma definição ampla, pois inclui todo aluno que se retirou, se afastou ou deixou de pertencer a uma comunidade acadêmica (HOUAISS, VILLAR; FRANCO, c2001). Esse conceito inclui todos os diplomados, desistentes e jubilados. Entretanto, a pesquisa aqui tem como amostra exclusivamente o aluno que defendeu a dissertação no PPGEISU e está apto ou já recebeu o diploma.

Acerca da importância de desenvolver estudos tendo como objeto os egressos, Fischer (2016, p. A3) menciona que:

[...] os egressos podem ser um importante elo com a sociedade, já que ocupam posição nos mais diversos mundos do trabalho, muitas vezes de liderança, como parlamentares, executivos do setor governamental, gestores empresariais e lideranças organizacionais e movimentos sociais [...].

De acordo com esse ponto de vista, a pesquisadora defende a importância de as instituições de ensino criarem elos entre profissionais e estudantes, a fim de

viabilizar a troca de experiências, tanto de conquistas quanto de insucessos. Verificamos que os egressos podem tornar-se informantes estratégicos acerca do mercado de trabalho, podendo contribuir para melhorias no curso, além de serem contatos importantes para atrair novos egressos ao Programa (ZAIDAN et al., 2011). Seguindo essa premissa, Souza Júnior (2000, p. 14) acrescenta que os estudos que envolvem o acompanhamento de egressos são considerados:

[...] uma análise e avaliação de impactos ou de resultados de atividades desenvolvidas. Qualquer que seja seu foco e corte teórico e metodológico, estes são sempre inspirados na crença de que seus resultados, de uma maneira ou de outra, serão úteis na reorientação de políticas e práticas institucionais ou sociais de modo a tornar mais eficiente, mais relevante e mais conseqüente o conjunto dos trabalhos desenvolvidos por uma organização burocrática ou social [...]

Nessa perspectiva, é possível afirmar que esse processo pode revelar importantes aspectos que poderão subsidiar as políticas de avaliação, planejamento e tomada de decisões implementadas pela coordenação de um programa de pós-graduação.

Os atuais parâmetros utilizados pela CAPES têm valorizado o acompanhamento de egressos (BRASIL, 2010; DANTAS, 2004; MENDES et al., 2010). Observamos, entretanto, que os egressos são poucas vezes sujeitos das pesquisas e, dentre estas, poucas abordam as opiniões de mestres e doutores acerca da formação que receberam nos cursos de pós-graduação (SAMPAIO; VELLOSO, 2002). Por considerarem esses aspectos pouco tangíveis, o foco das pesquisas recai sobre a produção científica e o fluxo de titulação (ZAIDAN et al., 2011). Todavia, é possível identificar uma importante contribuição a essa temática na pesquisa realizada por Paiva (2006), na qual menciona que os estudos realizados com egressos podem tornar-se uma oportunidade para dar voz a estes, conhecer sua trajetória acadêmica e as contribuições do curso para sua vida profissional. Nesse sentido, as motivações e expectativas para a realização do curso, as dificuldades encontradas, assim como as repercussões de suas pesquisas revelam-se dimensões importantes a serem consideradas durante o processo de avaliação dos programas de pós-graduação (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2002; CASTRO, 2008; ESTEVAM; GUIMARAES, 2011; MENDES et al., 2010; MOREIRA; VELHO, 2012; ORTIGOZA, POLTRONIÉRI; SAMPAIO; MACHADO, 2012; TISOTT et al., 2013; VELLOSO, 2004; VIANA; VEIGA, 2010).

Assim, houve dedicação a essa temática cujo percurso e análise dos resultados serão apresentados a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa teve como finalidade identificar o perfil dos egressos do PPGEISU no período de 2013 a 2015. Objetivou também conhecer suas percepções, identificando os principais aspectos envolvidos na decisão de participar do Programa e as aplicações práticas dos resultados, ou seja, o direcionamento dado às suas investigações após o término do curso.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010), para alcançar os objetivos traçados, toda pesquisa requer um percurso metodológico, ou seja, a utilização de um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que irão nortear o caminho a ser seguido, auxiliando nas escolhas do pesquisador.

O percurso metodológico da pesquisa em questão envolveu três procedimentos para o levantamento de dados: o primeiro refere-se a um levantamento documental, realizado nos *sites* da CAPES e do PPGEISU. O segundo concerne a uma investigação empírica, na qual a coleta de dados foi realizada, mediante a elaboração e aplicação de um questionário (*survey*) aos egressos do PPGEISU. O terceiro apresenta entrevistas semiestruturadas com a Coordenação do PPGEISU. Considerando seus objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como descritiva.

Seguindo as orientações de Gil (2002), a pesquisa descritiva foi mais adequada para a realização deste estudo, pois envolveu a análise das características de um grupo e possibilitou o relacionamento das variáveis (idade, sexo, nível de escolaridade etc.) através de um instrumento padronizado para a coleta dados (questionário). Esse tipo de abordagem, de acordo com Cervo e Bervian (1996, p. 49), “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los [...]”. Dessa maneira, afere a precisão, a frequência do fenômeno e “[...] sua conexão com outros, sua natureza e características [...]”.

Em relação à pesquisa documental, Gil (2002, p. 45) menciona que esta representa uma fonte de informação rica e estável de dados, proporcionando consultas infundáveis e a identificação de informações factuais nos documentos que poderão evidenciar e fundamentar afirmações e declarações do pesquisador. Corroborando com esse ponto de vista, Lakatos e Marconi (2010, p. 157) lembram que, nesse tipo de pesquisa, “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a

documentos, escritos ou não [...] sendo denominadas fontes primárias, ou seja, podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois [...]"

São fontes compiladas pelo autor.

Para a realização do levantamento documental deste estudo, foram escolhidos como *locus*: o *site* da CAPES e o *site* do PPGEISU. No *site* da CAPES localizamos a proposta do Programa (Plataforma Sucupira), o documento adotado pela Coordenação de Área Interdisciplinar (CAInter 2013) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). No *site* do PPGEISU encontramos o Regimento Interno e a Matriz Curricular. Foi incluído também nesse levantamento um artigo de autoria de Sampaio, Embiruçu e Almeida Filho (2011), cujo tema central foi a apresentação do PPGEISU.

O método de pesquisa escolhido para esta investigação foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2010, p. 24), através do estudo de caso é possível obter características holísticas e significativas:

[...] dos eventos da vida real, como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias [...].

Nesse sentido, esse método pode contribuir tanto para a compreensão de fenômenos individuais quanto grupais, organizacionais, sociais e políticos. Conforme sinalizado por Yin (2010), trata-se de uma técnica mais adequada para abordar fenômenos contemporâneos, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A coleta de dados teve início ao contatar a Coordenação do PPGEISU e, após sua anuência, ser disponibilizada uma lista com os nomes e endereços eletrônicos dos egressos, através da qual foram identificados 60 alunos que satisfaziam a essa condição, passaram pelo Programa no período de 2011.2 a 2015.2 e já realizaram a sua defesa no período de 2013.1 a 2015.2.

Para melhor contextualização desse Programa, foram entrevistadas duas representantes da Coordenação, através de um roteiro semiestruturado. A entrevista foi organizada em torno de três eixos principais:

1. Participação no PPGEISU;
2. Desafios e principais realizações;
3. Perspectivas futuras (Apêndice A).

Dessa forma, no dia 19 de abril de 2016, foi conduzida uma entrevista, de 30 minutos, no PAF IV, com a atual coordenadora do PPGEISU – professora Renata Meira Veras. E no dia 25 de abril de 2016, através do Skype, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com duração de 38 minutos, com a professora Sônia Maria Rocha Sampaio – que coordenou o Programa no período de 2011 a 2014 e participou do projeto de implantação.

Nesse mesmo período, foi localizada na Plataforma Sucupira a “Proposta do Programa” que mencionava um levantamento inicial, realizado em 2013, pela Coordenação do PPGEISU, na qual 17 egressos foram contatados, obtendo 10 retornos. Essas informações foram incluídas na análise dos dados coletados da pesquisa em questão.

Os dados utilizados para a elaboração desta pesquisa foram produzidos através da elaboração e aplicação de um questionário (SurveyMonkey). Esse recurso foi escolhido porque requer menores custos, rapidez, capacidade de atingir populações específicas e a possibilidade de responder da forma mais conveniente (tempo e local preferido pelo respondente) (WALTER, 2013).

Para minimizar possíveis limitações durante a aplicação do questionário *on-line*, seguimos as recomendações sugeridas por Evans e Mathur (2005), abaixo relacionadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Limitações e soluções para o *survey on-line*

Limitações	Soluções possíveis
Percepção como lixo eletrônico	Elaboração de um convite personalizado, esclarecendo os objetivos do inquérito.
Atributos distorcidos da população	Obter informações em documentos oficiais confiáveis.
Dúvidas sobre seleção da amostra e execução	Evitar a randomização. Realizar pré-testes. Conferir listas de e-mails.
Inexperiência do respondente	Formular instruções e questões simplificadas, de fácil resolução. Suporte <i>on-line</i> para esclarecer dúvidas.
Variações tecnológicas	Pré-teste em diferentes navegadores. Utilização de cores e dimensões de tela padronizados.
Instruções para respostas pouco claras	Pré-testes adequados. Uso de janelas <i>pop-up</i> para instruções.
Impessoalidade	Personalização do questionário, canal alternativo para manter contato com o respondente.
Questões de privacidade e segurança	<i>Survey on-line</i> deve ser redirecionado para <i>websites</i> seguros. Políticas de privacidade visíveis e claras para os respondentes.
Baixa taxa de respostas	Número limitado de contatos, incentivar os participantes e desenvolver um questionário bem elaborado.

Fonte: adaptado de Evans e Mathur (2005).

Tendo em vista essas recomendações, optamos por fazer uma adaptação de um instrumento de coleta de dados utilizado em uma pesquisa desenvolvida pela equipe FGV-Opinião (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2015). Partindo-se desse modelo, elaboramos um questionário composto por 23 questões objetivas (fechadas) e duas questões abertas, dividido em três partes (Apêndice B):

1. Identificação: questões para registro do perfil do egresso: idade, gênero, formação acadêmica, ocupação;
2. Sobre o curso de mestrado e a carreira do aluno: questões que permitiram identificar aplicações práticas dos resultados obtidos nas dissertações;
3. Avaliação: questões que permitiram revelar os principais aspectos envolvidos na decisão de participar do Programa, expectativas e motivações.

Um pré-teste foi realizado inicialmente, com três professores da UFBA: dois doutores e um mestre. Após realizar os ajustes sugeridos e a fim de facilitar o processo de análise de dados, o questionário proposto ficou assim estruturado (Apêndice C):

1ª parte – perfil do egresso: composta pelas categorias “idade”, “gênero”, “ocupação” e “formação profissional”. É formada a partir das questões: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11 e 12;

2ª parte – principais aspectos envolvidos na decisão de participar do Programa, composto pelas categorias “motivações” e “expectativas” encontradas durante o curso. Esses dados foram identificados nas questões: 9, 10, 21, 22;

3ª parte – aplicações práticas dos resultados obtidos nas dissertações, composto pelas categorias “repercussões”, “aplicabilidade dos conhecimentos” e “avaliação do curso” (críticas, dificuldades e sugestões). Esses dados foram obtidos a partir das questões 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25.

Acreditamos que através da aplicação desses questionários poderíamos obter dados mais próximos da realidade dos egressos, ou seja, conforme orientado por Martins (2000, p. 51), buscamos:

[...] focalizar o que surge a partir do interior da linguagem na qual o homem esta mergulhado, na maneira pela qual representa para si mesmo, falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem [...].

Para amostra desta pesquisa, como já dito, foram selecionados apenas egressos do PPGEISU, que defenderam suas dissertações no período de 2013.1 a 2015.1 e constavam na listagem fornecida pela Coordenação. Identificamos 60 egressos que satisfaziam esses critérios. A fim de solucionar dúvidas e promover maior aproximação com os possíveis respondentes, facilitando o diálogo, disponibilizamos para todos os egressos selecionados telefone, e-mail e os contatos da rede social da pesquisadora: WhatsApp e Facebook. Esses recursos também contribuíram para atualizar os e-mails da lista obtida na Coordenação do Programa.

Assim, na primeira quinzena de abril de 2016, foram enviados 60 e-mails personalizados, convidando os egressos para participarem do estudo e garantindo o anonimato daqueles que aceitassem. O convite foi reforçado através do contato telefônico e das redes sociais (Facebook e WhatsApp). Em cada e-mail constava um *link* para acessar o questionário e um “Termo de consentimento livre e esclarecido”

(Apêndice D). Na segunda quinzena do mês de abril 2016, foi encaminhado um segundo convite para participação na pesquisa. Dos 60 contatos estabelecidos, obtiveram-se 45 retornos, ou seja, 75% de respondentes.

Após o retorno dos questionários, adotamos um procedimento de análise e a interpretação dos dados. A elaboração de tabela, quadro e gráficos foi viabilizada através da utilização do *software* SurveyMonkey.

O perfil dos egressos foi investigado através das oito questões fechadas e incluídas na primeira parte do instrumento de coleta de dados. As demais questões fechadas, intercaladas por duas questões abertas, concentradas na segunda e terceira parte do instrumento, objetivaram identificar os principais aspectos envolvidos na decisão de participar do Programa e as aplicações práticas dos resultados obtidos nas dissertações. As questões abertas foram analisadas através de uma leitura cuidadosa, identificando núcleos de sentido a fim de orientar a definição das categorias: “motivações”, “expectativas”, “avaliação” e “repercussão das pesquisas”. Observamos que na categoria “avaliação” foram incluídas as subcategorias “críticas”, “dificuldades”, “elogios” e “sugestões”.

Conforme orientado por Paiva (2006), acreditamos que a tentativa de compreender as diferentes nuances desse processo, evidenciadas através dos depoimentos registrados nas questões abertas, seja uma contribuição enriquecedora para a pesquisa em questão.

Para viabilizar a análise desses dados, a categoria “motivação” foi investigada nas questões 9, 10 e 21. A categoria “expectativa” foi investigada na questão 22. A categoria “avaliação” foi investigada nas questões 14, 17, 18 e 23. A categoria “repercussão” foi investigada nas questões 13, 15, 16, 20 e 24. Observamos também a presença das categorias “avaliação” e “repercussão” durante a análise das questões abertas 19 e 25.

Os registros foram agrupados de acordo com as semelhanças dos discursos. Os resultados encontrados foram confrontados com a Proposta da Coordenação do Programa, o relatório de avaliação de área da CAPES (CAInter 2013), o PNPG (2011-2020) e a literatura revisada.

Optamos pela apresentação alguns excertos dos relatos dos egressos e das entrevistas realizadas com a Coordenação do Programa. Para tanto, fizemos uso de indicações C1, C2 (coordenação), E1, E2 (egressos) e assim por diante, a fim de preservar o anonimato dos interlocutores.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos a partir dos procedimentos adotados para a coleta de dados. Foi organizado em quatro seções. Inicialmente, descreve a origem do PPGEISU, a partir das informações obtidas através do levantamento documental e das entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, evidencia os resultados obtidos a partir da investigação empírica (questionário). Ou seja, o perfil dos egressos, suas expectativas e motivações durante o curso e as aplicações práticas dos resultados obtidos nas dissertações.

4.1 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE

A criação do Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) ocorreu em um período de mudanças que promoveram a abertura da universidade, a ampliação e democratização do acesso à educação superior e a interiorização da Universidade Federal no estado da Bahia. Esta seção objetiva delimitar esse panorama, evidenciando os principais fatos que motivaram a sua implantação na UFBA. Foram também incluídos nesta seção excertos provenientes das entrevistas realizadas com a Coordenação do Programa, que contribuíram para revelar a origem do PPGEISU. A fim de preservar o anonimato dos interlocutores, optamos pela indicação “C1” e “C2”.

O contexto delineado é marcado pela Reforma de 1968. De acordo com Almeida Filho (2008), tratou-se de uma reforma incompleta, pois envolveu uma sobreposição de modelos, mal adaptados à realidade brasileira. Esclarece que, no período anterior, predominava nas universidades brasileiras o regime de cátedras, resquícios da Europa do século XIX, cujo elemento central era a relação tutorial estabelecida entre o professor catedrático e um pequeno número de discípulos. Com a reestruturação implantada em 1968, foi sobreposto a esse modelo o regime departamental norte-americano. O autor pontua que o padrão norte-americano, adotado para pós-graduação, foi compreendido de forma equivocada, pois nos Estados Unidos esse curso é tratado como uma formação profissional. Dessa maneira, foi criado no Brasil um título universitário terminal, chamado “mestrado”,

como uma espécie de licenciatura para a docência na educação superior, além de uma formação especial de pesquisador, chamada “doutorado”.

Por outro lado, Almeida Filho (2008) observa que permanece na graduação resquícios do modelo baseado numa formação profissionalizante de origem europeia do século XIX. Isso resultou em um tipo de estrutura de gestão mista, produzindo um sistema de formação incongruente e provocando uma dissonância entre a graduação e a pós-graduação.

Durante a redemocratização do Brasil (1981-1988), o sistema universitário público foi atingido pela crise econômica que se abateu sobre a América Latina e pela crise política no governo. Isso resultou em: anos de subfinanciamento; caos administrativo; crise de autoridade; desvalorização social; longas greves de estudantes, docentes e servidores (BRASIL, 2007).

A fim de corrigir os equívocos da Reforma de 1968, foi instituída no governo Sarney (1985) a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, incorporando segmentos outrora excluídos do debate político-institucional, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (Fasubra). O Ministério da Educação recebeu as propostas da Comissão, porém nenhum projeto de lei chegou a ser encaminhado ao Congresso Nacional (BRASIL, 2007).

Nos anos 1990, o ensino superior brasileiro foi marcado pelo movimento político neoliberal, vigente nos governos dos presidentes Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Tratava-se de um movimento apoiado pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e pela Organização Mundial do Comércio, no qual predominava uma política de desregulamentação, incentivando também o processo de privatização e internacionalização do ensino superior (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Essas medidas proporcionaram o aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior privadas, tendo como reflexo a criação e ampliação numérica de títulos universitários profissionais com numerosas designações. Outro aspecto observado foi a produção massiva de Master in Business Administration¹

¹ Mestre em Administração de Negócios.

(MBA) e pseudograus de educação oferecidos por instituições norte-americanas e europeias, como se fossem mercadorias para exportação. Essas ocorrências favoreceram a criação de matrizes curriculares confusas e diversificadas e programas com pouca articulação. Apesar da ampliação de mercado do setor privado de ensino, as instituições públicas de pesquisa continuaram alcançando as melhores posições em todos os sistemas de credenciamento e avaliação da CAPES, do CNPq e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (ALMEIDA FILHO, 2008).

É possível notar que, do ponto de vista epistemológico, a Reforma de 1968 adotou uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento. Do ponto de vista curricular, adotaram-se modelos ultrapassados na graduação, baseados nas universidades europeias do século XIX, resultantes de reformas universitárias incompletas impostas pelo regime militar. A ampliação de mercado e a desregulamentação da educação universitária nos anos 1980-1990 contribuíram para o surgimento de programas e cursos alienados da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humana. Havia nesse contexto forte predominância do elitismo e da exclusão social. Ressalvamos também a falta de articulação entre graduação e pós-graduação (ALMEIDA FILHO, 2008).

Observamos, no final dos anos 1990, a primeira onda de crescimento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por iniciativa das próprias instituições, que abriram novos cursos, ampliaram a oferta de vagas e somente depois buscaram recursos financeiros, instalações e corpo docente. Esse tipo de crescimento foi chamado de “autonomia sem apoio”.

A segunda onda de expansão nas IFES foi observada durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. De acordo com Almeida Filho (2008, p. 190), essa fase foi caracterizada pela interiorização da universidade brasileira a fim de “[...] atender demandas históricas de populações e regiões representadas por lideranças político-partidárias. Nesse caso, as iniciativas eram tomadas pelo Governo Federal pouco respeitando a autonomia das IFES [...]”. Os financiamentos eram realizados simultaneamente à expansão das atividades na universidade. Esse crescimento foi denominado de “apoio sem autonomia”.

A terceira fase de expansão do sistema universitário federal foi estabelecida pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de

2007, durante a recondução do governo Lula. Teve a interlocução do Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Durante essa fase, os financiamentos eram realizados antes da expansão das atividades na universidade. Tratava-se de uma modalidade de crescimento do tipo “apoio com autonomia”. De acordo com esse decreto, as universidades participantes deveriam remodelar suas matrizes curriculares, criando metodologias interdisciplinares e ações para desenvolver a autonomia do graduando na universidade. Havia também a necessidade de buscar uma integração entre a educação básica e a educação superior (graduação e pós-graduação) (ALMEIDA FILHO, 2008). O REUNI sofreu oposição intensa por parte do movimento estudantil. Entretanto, houve a adesão de todas as 54 universidades federais brasileiras (BRASIL, 2007).

Na UFBA, os primeiros grupos de trabalho, que fomentavam discussões acerca da reforma universitária, surgiram em oposição aos impactos gerados pelos antigos modelos de graduação profissionalizante, que geravam altos índices de evasão e defasagem de metodologias e estratégias pedagógicas. Esses debates e discussões foram influenciados pelas ideias de Anísio Teixeira e Milton Santos, originando, em 2007, no reitorado de Naomar de Almeida Filho (2002-2010), o projeto “UFBA Nova”. Posteriormente, este passou a ser denominado de “Universidade Nova” (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015).

Esse projeto objetivava uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira. Considerava a diversidade multicultural da contemporaneidade e pretendia flexibilizar a grade curricular, propondo um modelo compatível àqueles vigentes no âmbito internacional, sem, no entanto, significar submissão a estes. Buscava-se também uma expansão de matrículas no turno noturno, mobilidade estudantil ampla, articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, e programas de inclusão social e assistência estudantil (ALMEIDA FILHO, 2008; VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015).

As mudanças em curso promoveram a abertura da universidade, ampliando e democratizando o acesso à educação superior, recebendo a primeira leva de estudantes cotistas. A UFBA expandiu seus *campi* (Vitória da Conquista, Barreiras e Recôncavo), contribuindo para o processo de interiorização da Universidade Federal no estado da Bahia. Em particular, a Universidade do Recôncavo tornou-se a

primeira a acolher o maior número de estudantes cotistas negros. Esse processo contribuiu para a perda da hegemonia da UFBA como sendo a única universidade federal no estado da Bahia (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Dentre as principais inovações na estrutura curricular postuladas no projeto Universidade Nova, encontramos a implantação do regime de ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (BI). Nessa modalidade, o aluno cursa inicialmente uma formação universitária geral. Posteriormente, é possível que o cursista obtenha um diploma de ensino superior, viabilizando seu ingresso numa pós-graduação e no mercado de trabalho ou continuar sua formação no segundo ciclo. Este envolve uma formação profissional convencional, denominada Cursos de Progressão Linear (CPL), cujo período pode ser reduzido considerando os componentes já cursados no primeiro ciclo. O terceiro ciclo envolve uma formação acadêmica direcionada ao ingresso na pós-graduação (mestrado e doutorado) (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015).

De acordo com a Coordenação do PPGEISU, essas inovações foram duramente criticadas pelo movimento estudantil e causaram muitos debates e manifestações entre a comunidade interna da UFBA:

A implantação do 'Projeto Universidade Nova' juntamente com o Regime de Ciclos gerou diversos debates na UFBA e manifestações tanto de apoio quanto de críticas. Essas discussões aconteciam entre docentes, gestores, estudantes e servidores técnico-administrativos. Entretanto, não havia um espaço específico que as centralizassem, promovendo e sistematizando estudos sobre a instituição universitária. (C2)

Na tentativa de sistematizar essas discussões, houve a formação de um grupo de pesquisa denominado Centro de Estudos sobre a Universidade (CEU):

As primeiras tentativas para sistematizar estas discussões foram realizadas pelo grupo de pesquisa – Centro de Estudos sobre a Universidade (CEU). Este era liderado pelos pesquisadores Naomar de Almeida Filho e Sônia Maria Rocha Sampaio e realizava encontros quinzenais, sediados no IHAC. (C1)

A existência de uma produção científica pequena e fragmentada acerca dos temas “educação superior” e “universidade” e o desejo de pensar estratégias interdisciplinares e soluções criativas emergentes no âmbito das universidades motivaram o pedido de criação do novo Programa pelo então reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho (2002-2010):

Foi designada uma equipe de professores, 'ad hoc', que redigiram a minuta do Programa e buscaram apoio nas demais unidades de ensino da UFBA, a fim de recrutar um corpo docente e verificar a possibilidade de utilização da infraestrutura disponível. (C2)

Uma proposta de criação do Novo Curso foi redigida e enviada para a CAPES e, em 2011.2, foi realizado o primeiro processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, sediado no Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015).

Durante a realização do primeiro processo seletivo, em 2011.2, apresentaram-se 59 candidatos para as 25 vagas ofertadas e todas foram preenchidas. Em 2012.1, foram oferecidas 25 vagas para 124 candidatos inscritos, havendo preenchimento de todas as vagas. Em 2012.2, foram oferecidas 16 vagas, 25 candidatos inscritos, sendo preenchidas todas as vagas. Em 2013.1, inscreveram-se 52 candidatos e novamente foram ofertadas 25 vagas, houve aprovação de 24 candidatos. Em 2013.2, foram oferecidas 15 vagas, das quais 13 foram preenchidas. Em 2014.1, foram disponibilizadas 15 vagas, com 10 aprovações. Em 2014.2, o processo seletivo não foi realizado devido à indisponibilidade de orientação. Em 2015.1, foram oferecidas 25 vagas, houve 59 candidatos inscritos e 25 aprovações (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015). Atualmente, são oferecidas 25 vagas.

A Coordenação do Programa salienta que o diferencial do PPGEISU consiste em seu objeto de estudo:

Trata-se do único programa de pós-graduação no Brasil que tem como objeto de estudo e pesquisa a instituição universitária. Sua produção científica possui uma temática focada tanto no público da universidade, quanto em temas relacionados com: a gestão, vida universitária, qualidade de vida, sustentabilidade, políticas públicas, cultura, entre outros. (C2)

Nessa perspectiva, o PPGEISU adota uma concepção de “universidade” que extrapola a abordagem pedagógica, vinculada ao ensino, didática e avaliação. A complexidade de suas temáticas envolve também questões relacionadas à sociologia, antropologia, história, filosofia e à cultura. Por isso, requer uma abordagem interdisciplinar. Segundo a Coordenação do Programa, essa premissa torna-se um dos grandes desafios para o PPGEISU, haja vista que não basta

apenas ter o nome “Estudos Interdisciplinares”: é necessário promover “percursos interdisciplinares” entre os discentes e docentes do Programa. Nesse sentido, Sampaio, Embiruçu e Almeida Filho (2011, p. 8) acrescentam que:

[...] Cada um desses espaços disciplinares dispõe de um ponto de observação privilegiado em relação às diferentes facetas desse objeto, mas nenhum deles é capaz de apreender todos os seus ângulos. Entretanto, campos disciplinares não dialogam espontaneamente. Interseções e cruzamentos entre disciplinas são resultado do trânsito de pessoas, no fazer cotidiano da elaboração de um objeto científico dado e através da circulação não dos discursos, pela via da tradução, mas pela movimentação dos sujeitos desses discursos [...].

Diante desses pressupostos, o PPGEISU tem por objetivos:

[...] a) formar numa perspectiva interdisciplinar, docentes, pesquisadores e técnicos capazes de pensar ações, estratégias, programas e políticas para as universidades; b) desenvolver núcleos de pesquisa sobre temas relacionados a educação superior, articulados interinstitucionalmente, visando incrementar a produção científica, tecnológica, cultural e artística, comprometendo-se com sua ampla comunicação; c) articular o ensino de graduação com a produção de conhecimento e criação, promovendo ainda, atividades de pesquisa vinculadas a atividades de extensão universitária e formação docente para a educação superior; d) contribuir para a elevação da qualidade geral da formação universitária e extrauniversitária na sociedade brasileira contemporânea [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015, p. 2).

A partir desses objetivos, esperamos a formação de recursos humanos capazes de fomentar a aquisição de uma visão sistêmica e que tenha habilidades e competências para a resolução de problemas relacionados ao cotidiano da universidade. Além de formar futuros docentes, esperamos que os egressos possam propor políticas e acompanhar mudanças relativas aos procedimentos e processos relacionados à educação superior.

A estrutura do Programa compreende uma área de concentração, Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, e quatro linhas de pesquisa, com seus respectivos eixos temáticos: Movimentos Sociais, Políticas Públicas, Desenvolvimento Nacional e Universidade; Qualidade de Vida e Promoção da Saúde na Universidade; Gestão, Formação e Universidade; Cultura, Bases Históricas e Conceituais da Universidade. A recomendação da CAPES para o PPGEISU ocorreu em 1º de janeiro de 2011. A grade curricular do Programa é formada por oito disciplinas de natureza obrigatórias e quatro disciplinas de natureza optativa, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Grade curricular do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

1º SEMESTRE Créditos: 8				
Código	Componente	CH	CR	Natureza
HAC-B39	Metodologia da Pesquisa	34	2	Obrigatórias
HAC-B40	Estudos sobre a Instituição Universitária	34	2	Obrigatórias
OPT-34	Optativa	34	2	Optativas
OPT-34	Optativa	34	2	Optativas

2º SEMESTRE Créditos: 6				
Código	Componente	CH	CR	Natureza
HACB62 OU HACB63 OU HACB64 OU HACC71	Seminário Gestão, Formação e Vida Universitária OU Seminário Promoção da Saúde e Qualidade de Vida OU Seminário Universidade e Sociedade OU Tecnologias Educativas na Universidade	34	2	Obrigatórias-Optativas
HACC72	Ensaio Compreensivo em Estudos Sobre a Universidade	17	1	Obrigatórias
HACB74	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso	17	1	Obrigatórias
OPT-34	Optativa	34	2	Optativas

3º SEMESTRE Créditos: 8				
Código	Componente	CH	CR	Natureza
HACC77	Prática Docente Orientada (obrigatório para bolsistas CAPES)	68	4	Atividades Obrigatórias
HACC75	Metodologia e Produção da Pesquisa Científica e Tecnológica	0	1	Atividades Obrigatórias

4º SEMESTRE Créditos: 9				
Código	Componente	CH	CR	Natureza
HACC79	Defesa de Dissertação de Mestrado	0	6	Atividades Obrigatórias
HACB52	Pesquisa Orientada	51	3	Atividades Obrigatórias

Fonte: Universidade Federal da Bahia (2012).

De acordo com a Figura 1 e com o documento “EISU-Matriz Curricular”, é possível inferir que a grade curricular é formada por nove etapas:

1. Formação geral, equivalente a quatro créditos: composta pelas disciplinas Metodologia da Pesquisa e Estudos sobre a Instituição Universitária;
2. Formação na área de concentração: são oferecidas três disciplinas obrigatórias/optativas, em que o aluno deverá optar por um dos quatro seminários oferecidos;
3. Formação específica, na qual o aluno deverá cumprir um número equivalente a seis créditos;
4. Pesquisa orientada, com vistas à elaboração da dissertação de mestrado, devendo ser cursada durante o terceiro e o quarto semestre;

5. Ensaio compreensivo, composto por uma avaliação oral, na qual o aluno deverá explicitar e justificar a escolha de sua área de concentração e da linha de pesquisa proposta e um artigo completo para submissão;
6. Projeto de trabalho de conclusão final de curso, que consta da redação final do projeto de dissertação;
7. Prática docente orientada, sendo obrigatória para os bolsistas;
8. Metodologia e produção da pesquisa científica, que poderá ser cursada a qualquer tempo, durante a realização do curso e consta do aceite final para publicação de capítulos de livro, livros, artigos em congressos e artigos em periódicos;
9. Defesa de dissertação.

Do ponto de vista dos créditos exigidos, a grade curricular possui um formato menos denso, sendo exigidos 14 créditos em disciplinas para titulação, seis créditos em trabalhos de conclusão para titulação e outros oito créditos para titulação. A equivalência hora/aula totaliza 17. Por sua natureza interdisciplinar, esse Programa também incentiva o trânsito dos estudantes entre as diferentes abordagens, viabilizando a autonomia e dedicação à atividade de produção científica. Esse modelo estimula os discentes a procurar fora do Programa os conhecimentos de que necessitam, assim como a colaboração de professores não associados (SAMPAIO; EMBIRUÇU; ALMEIDA FILHO, 2011).

Os trabalhos concluídos inicialmente evidenciam a contribuição do Programa para o desenvolvimento de pesquisas sobre a instituição universitária e a educação superior contemporânea, incluindo uma multiplicidade de aspectos, além de produzir conhecimentos socialmente relevantes. As temáticas pesquisadas até o momento da elaboração da proposta do Programa abordavam: ações afirmativas e vida estudantil; história da educação superior; inovações curriculares pós-REUNI; vida cultural da universidade; e o alcance social da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015).

Em 2015, a fim de contribuir mais significativamente para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, por iniciativa da Coordenação, foram incorporadas algumas modificações à matriz curricular do Programa:

[...] A oferta atualmente de duas disciplinas inovadoras, HACE16, seminário de pesquisas e acompanhamento de projetos e a HACB71, Interdisciplinaridade: experiências formativas e de produção de conhecimento, poderão contribuir significativamente para o acompanhamento dos alunos durante o processo de elaboração dos projetos de pesquisa e das dissertações. Acredita-se que esses componentes curriculares devam ser incorporados a matriz curricular, onde qualquer professor possa ministrá-los. [...]. (C2)

As parcerias interinstitucionais são estabelecidas mediante acordos que possibilitam a qualificação de seus docentes. Dentre as instituições de ensino parceiras, destacam-se: as estaduais (Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS); as federais (Universidade da Integração Nacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Universidade Federal de Sergipe – UFS, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Instituto Federal da Bahia – IFBA, Instituto Federal Baiano – IF Baiano); as confessionais (Universidade Católica do Salvador – UCSAL); e as privadas (Universidade Salvador – UNIFACS, Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – EBMSP) (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015). As parcerias intrainstitucionais são desenvolvidas pelo Programa com os departamentos, unidades de ensino e programas de pós-graduação (Saúde Coletiva, Engenharia Industrial, Psicologia, Direito, Cultura e Sociedade, Educação, Estudos Étnicos e Africanos, Ensino, Filosofia e História da Ciência, Desenvolvimento e Gestão Social). Docentes vinculados a esses programas atuam como co-orientadores de projetos de pesquisa no PPGEISU, além de participar de bancas de qualificação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015).

Desde sua primeira turma, o PPGEISU recebeu docentes e técnicos provenientes da UFBA e das instituições parceiras, contribuindo para a formação qualificada desse público. Acolhe também professores da educação básica, dando prioridade a esses no recebimento de bolsas, a fim de garantir sua permanência no curso. Os primeiros egressos foram diplomados em 2013. Desde então, o Programa busca implementar uma política de autoavaliação, a fim de acompanhar o impacto da formação oferecida na vida laboral ou acadêmica de seus egressos. No âmbito nacional, um dos fatores que contribuíram para aumentar a visibilidade do Programa foi o convite recebido pela Coordenação para integrar a comissão científica do encontro interdisciplinar da CAPES, em 2014. No âmbito internacional, seu reconhecimento tem sido fortalecido através de parcerias estabelecidas com a

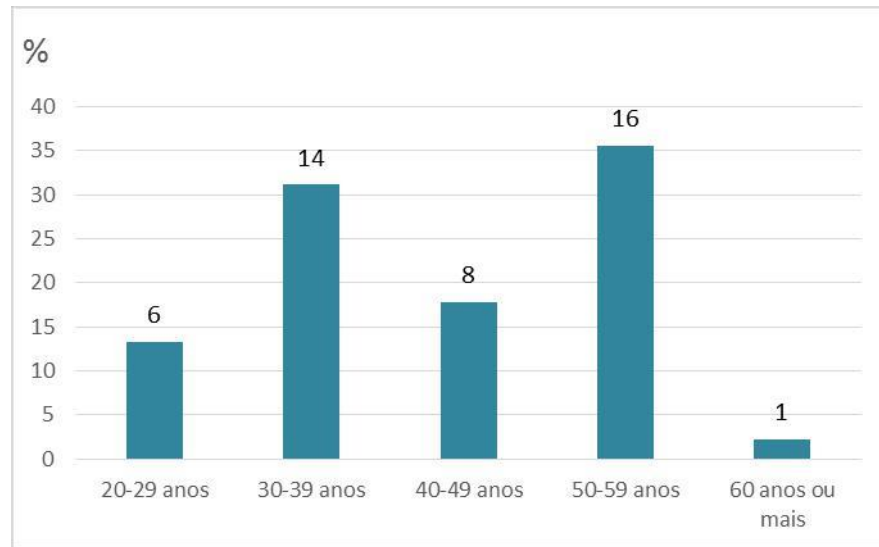
Universidade de Coimbra e a Universidade de Lisboa, materializando-se em visitas bilaterais, de docentes e discentes, em 2011 e 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015).

No tocante aos pontos nos quais o Programa precisa melhorar, são destacados: ampliação das bolsas de produtividade (corpo docente); aumento da produção científica na área de concentração do Programa e nas linhas de pesquisa; internacionalização da produção científica; captação de alunos estrangeiros; ampliação do número de bolsistas de iniciação científica nos grupos de pesquisa do Programa; ampliação da estrutura administrativa e espaço físico; incentivo ao depósito da produção científica no Repositório Institucional da UFBA; promoção da interlocução com o ensino médio e a educação básica; ampliação das parcerias com órgãos gestores das IFES, nas áreas de competência do EISU. Uma das metas futuras do PPGEISU é a realização de uma nova solicitação junto à CAPES, pleiteando a criação do doutorado (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015).

Percebemos, dessa forma, que o PPGEISU é um curso relativamente novo, sendo, atualmente, o único curso de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil a adotar como objeto de estudo a universidade. Esse fato torna relevante investigar o perfil de seus egressos e conhecer suas percepções acerca de um Programa que se encontra em fase de consolidação. Para melhor compreensão desses dados, optamos por uma apresentação no formato de gráficos seguidos por suas discussões pertinentes.

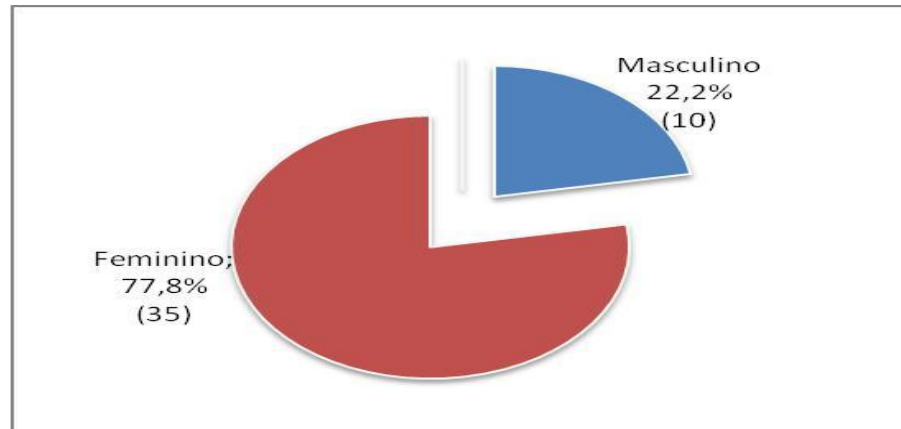
4.2 O PERFIL DOS EGRESSOS DO PPGEISU

O perfil dos atores, motivadores desta investigação, foi obtido a partir da análise da primeira parte do questionário, composta pelas categorias: idade, sexo, ocupação e demais dados relacionados à formação profissional dos egressos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos egressos

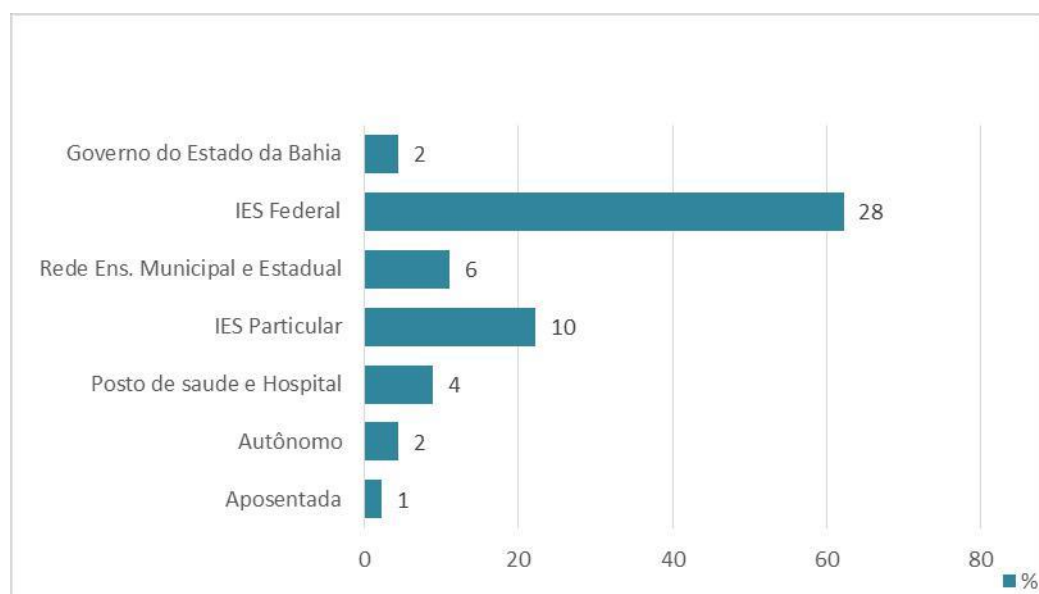
Fonte: elaborado pela autora.

Durante a análise da primeira categoria, “faixa etária” (Gráfico 1), observamos que 35,6% (16) se encontram entre 50 a 59 anos; 31% (14) entre 30 a 39 anos; 17,8% (8) entre 40 a 49 anos; 13,3% (6) entre 20 a 29 anos; e 2,2% (1) com 60 anos ou mais. Verificamos que 53,4% (24) se encontram com idade entre 40 a 59 anos, corroborando com os resultados encontrados na primeira avaliação dos egressos, realizada em 2013 pela Coordenação do Programa, na qual prevaleceu a média de 48 anos. Esses índices estão de acordo com o relatório apresentado pelo Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 –, no qual a idade média dos mestres e doutores no Brasil, em 2008, encontra-se na faixa dos 46 anos entre os homens, enquanto as mulheres ocupavam a faixa dos 43 anos, revelando uma formação em pós-graduação longa e tardia. Entretanto, o PNPG 2011-2020 sinaliza a possibilidade futura de que esses quadros sejam revertidos para patamares mais baixos devido aos índices decrescentes de natalidade no país e crescente demanda por quadros altamente especializados.

Gráfico 2 – Sexo

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise da categoria “sexo” (Gráfico 2), cujos dados foram obtidos a partir da questão 2, constatamos que 77,8% (35) dos respondentes são do sexo feminino e 22,2% (10) do sexo masculino. É possível notar um predomínio do sexo feminino, assemelhando-se aos dados obtidos por Estevam e Guimarães (2011) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2007), mostrando que as mulheres são maioria nas instituições de ensino e alcançam maior grau de escolaridade e melhores notas em testes de avaliação quando comparadas aos homens.

Gráfico 3 – Instituição onde exercem atividades profissionais

Fonte: elaborado pela autora.

A simples verificação dos dados citados acima (Gráfico 3), juntamente com as informações obtidas a partir da análise da questão 3, torna possível afirmar que 62,2% (28) dos respondentes exercem suas atividades em IFE (UFBA, IFBA, UFRB); 22,2% (10) em instituição de ensino superior privada; 11,1% (5) na rede de ensino municipal e estadual; 8,9% (4) em postos de saúde e hospitais; 8,9% (4) autônomos; 4,4% (2) no Governo do Estado da Bahia; e 2,2% (2) são aposentados. Percebemos que a docência não é a ocupação profissional majoritária, predominando servidores técnico-administrativos.

O fato de uma parte significativa de nossos respondentes estar acima de 50 anos (35,6%) pode sinalizar uma demanda pelo aperfeiçoamento de servidores públicos e a necessidade das instituições manterem estratégias mais explícitas de aperfeiçoamento de seus quadros (HORTALE et al., 2010), tendo em vista a recente implantação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que ocorreu somente em 2006.

Cavalcante e Oliveira (2011) esclarecem que o PCCTAE foi instituído pelo Governo Federal em 2005, a partir da publicação da Lei nº 11.091, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, tendo como proposta estabelecer mecanismos capazes de melhorar o serviço público. Em virtude dessa lei, foi estabelecido o Decreto nº 5.825, em 29 de junho de 2006, que criou as diretrizes para a elaboração do plano de desenvolvimento dos integrantes do PCCTAE em cada IFE vinculada ao Ministério da Educação (BRASIL, 2006b).

Também em 2006 foi instituída a Política Nacional do Desenvolvimento de Pessoal I (PNDP), através do Decreto nº 5.707 (BRASIL, 2006a). De acordo com o inciso I, II e III do Art. 2º da PNDP, a “capacitação” é definida como “[...] processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais [...]”; a “gestão por competências” é compreendida enquanto “[...] orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição [...]” e os “eventos de capacitação” são entendidos como “[...] cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuem para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos

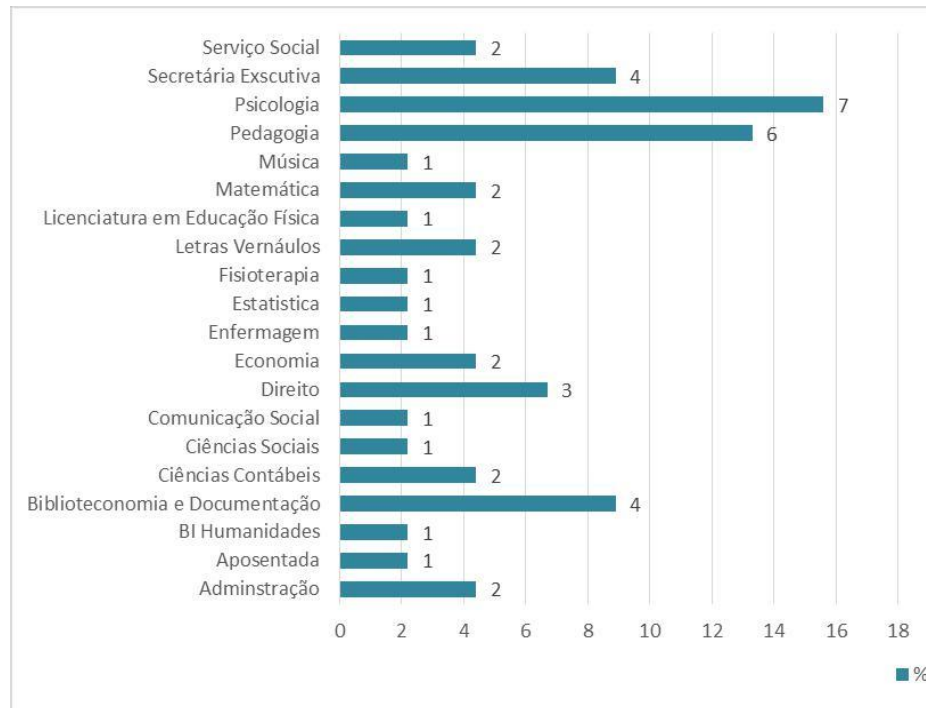
interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2006a). Vale lembrar que na UFBA, somente em meados de 2016 foi concebida uma proposta para a formação da primeira turma de mestrado profissional, voltada aos servidores da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016a).

Verificamos, dessa maneira, que os mecanismos que tornaram a capacitação um processo permanente e deliberado de aprendizagem, para o desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, foram recentemente implantados nas IFE. Podemos inferir que a implantação desses mecanismos tenha incentivado a busca desses servidores pelo mestrado.

Notamos que o PCCTAE foi contemporâneo à implantação do PPGEISU, que também acolhe esse perfil de aluno, pois objetiva formar “[...] em nível de mestrado, docentes e servidores técnico-administrativos de instituições de ensino superior (públicas e privadas) [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015, p. 3). Esse fato pode ter sido um motivo a mais que despertou o interesse pelo mestrado por parte dos servidores veteranos.

Observamos que, na Proposta do Programa, uma das maneiras de promover a inserção social é contribuir para a formação dos professores da rede municipal e estadual. Entretanto, é possível perceber que essa iniciativa ainda tem um alcance pequeno, pois os dados revelam que a docência é exercida por apenas 11,1% (5) dos respondentes vinculados à rede de ensino municipal e estadual, enquanto 22,2% (10) são professores em instituições de ensino superior privadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015).

Percebemos que entre os 33,3% (15) dos respondentes que exercem a docência, 20% (9) estão vinculados a duas ou mais instituições e não possuem uma dedicação exclusiva ao mestrado. Nesses casos, Estevam e Guimarães (2011) observam que a dificuldade de conciliar pesquisa, trabalho, disciplinas a serem cursadas e a integralização dos créditos pode comprometer a qualidade da pesquisa a ser desenvolvida. Outro dilema vivenciado por esses docentes diz respeito ao recebimento de bolsas. Apesar do PPGEISU fomentar sua permanência, estes só podem receber se o salário for igual ou menor ao valor da bolsa.

Gráfico 4 – Graduação

Fonte: elaborado pela autora.

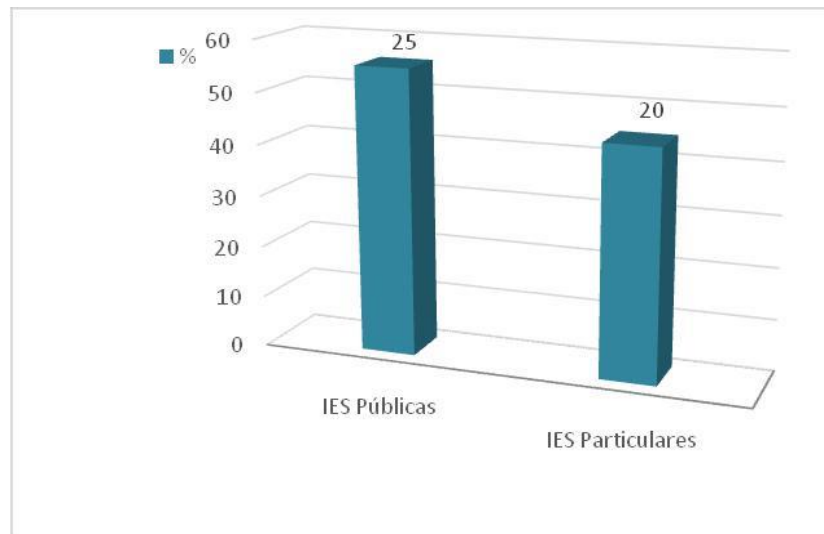
No que concerne à graduação (Gráfico 4), cujos dados foram obtidos na questão 4, 15,6% dos egressos possuem formação em psicologia; 13,3% em pedagogia; 8,9% em secretária executiva; 8,9% em biblioteconomia e documentação; 6,7% em direito; 4,4% em administração; 4,4% em ciências contábeis; 4,4% em economia; 4,4% em letras vernáculas; 4,4% em matemática; 4,4% em serviço social; 2,2% em BI Humanidades; 2,2% em ciências sociais; 2,2% em comunicação social; 2,2% em enfermagem; 2,2% em estatística; 2,2% em fisioterapia; 2,2% em educação física; e 2,2% em música.

É interessante observar a heterogeneidade das áreas de graduação dos egressos, possivelmente atraídos pela proposta do Programa, que possui uma característica interdisciplinar e fomenta “[...] a aquisição de uma visão sistêmica, habilidades e competências para a resolução de problemas cotidianos, elaboração e realização de projetos e acompanhamento de mudanças relativas à educação superior [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015, p. 3).

Observamos um percentual significativo dos respondentes com formação em psicologia (15,6%) e pedagogia (13,3%). Esses dados podem ser mais bem compreendidos se analisados juntamente com os achados do Gráfico 3, demonstrando a interface do Programa com a educação básica. Outra explicação

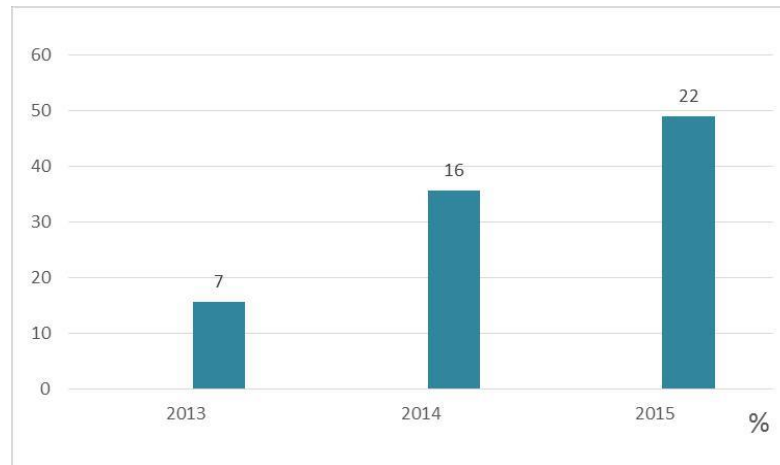
admissível encontra-se nas linhas de pesquisa do Programa, em que existe uma maior concentração de docentes na “Gestão, Formação e Universidade” e na “Qualidade de Vida e Promoção da Saúde”. Estas possuem maior afinidade com as áreas de pedagogia e psicologia. Possivelmente, isso tenha sido um atrativo para os egressos com essas graduações.

Gráfico 5 – Instituição onde realizou graduação



Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos dados sinalizados no Gráfico 5 e das informações obtidas durante a análise da questão 5, podemos inferir que a experiência adquirida pela maioria dos respondentes 55,5% (25), durante a graduação em uma instituição de ensino superior pública, pode ter contribuído para incentivá-los a buscar o mestrado no PPGEISU (ESTEVAM; GUIMARÃES, 2011; GONÇALVES, 2001). Salientamos que o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI), que propiciou a ampliação do acesso à educação superior, aconteceu somente em 2007. Vale lembrar que, antes, o acesso à universidade acontecia somente mediante um processo extremamente seletivo, denominado “vestibular” (ALMEIDA FILHO, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015). A política de desregulamentação do ensino superior, na década de 1990, ampliou numericamente a quantidade de instituições de ensino superior privadas. Tendo em vista a média de idade dos egressos (48 anos), é possível inferir que sua graduação foi contemporânea a essa política, justificando a porcentagem significativa de respondentes, 44,4% (20), que obteve formação profissional nessas instituições.

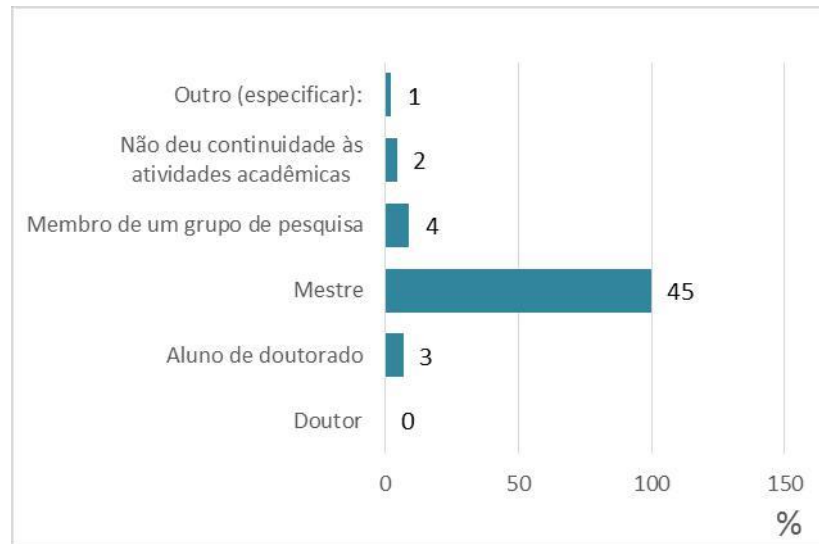
Gráfico 6 – Ano de conclusão do mestrado

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao ano de defesa da dissertação (Gráfico 6), obtidos pela análise da questão 6, 15,6% (7) defenderam em 2013; 35,6% (16) em 2014; e 48,9% (22) em 2015. Pontuamos que, ao fazer um cruzamento com os dados obtidos no Gráfico 3, é possível verificar que 62,2% (28) dos respondentes são servidores técnico-administrativos. Possivelmente, estes, por não conseguirem alterar seus horários de trabalho, ou obterem licenças previstas, para maior dedicação aos estudos, sofrem inúmeras dificuldades, tendo impacto direto no desenvolvimento do curso. Somam-se a esses casos, conforme já sinalizado durante a análise do Gráfico 3, que 20% (9) dos respondentes, embora sejam docentes, também não se dedicam integralmente ao curso. Essas ocorrências podem ter contribuído para um reduzido número de defesas, sobretudo, nos dois primeiros anos do Programa ou, talvez, até mesmo para a ocorrência de pedidos de dilatações dos prazos de defesa, trancamentos do curso e desistências (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015). É possível estabelecer uma relação entre os Gráficos 3 e 6, incluindo informações obtidas a partir da análise da questão 3, constatando que a maioria dos respondentes não possui dedicação integral ao curso, ocasionando dificuldades em conciliar a pesquisa a ser desenvolvida e o trabalho. Esse fato, segundo a perspectiva de Demo (2005), Estevam e Guimarães (2011), levam os estudantes a vivenciar uma contradição quando buscam a pesquisa e não possuem tempo para se dedicar a ela. Verificamos que o processo de pesquisa exige “uma aprendizagem” e esta demanda tempo para ser internalizada.

Vale lembrar que o ingresso em 2011 foi de 25 alunos, em 2012 de 31 alunos e em 2013 de 37 alunos. Isso indica que o número foi aumentando, proporcionalmente ao aumento do número de egressos em 2013, 2014 e 2015.

Gráfico 7 – Formação acadêmica atual



Fonte: elaborado pela autora.

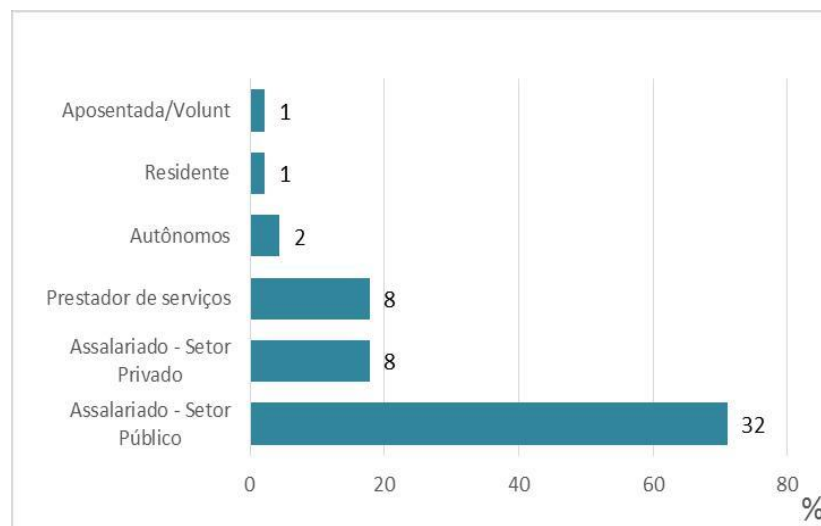
Em relação à formação acadêmica atual (Gráfico 7), a partir dos dados obtidos pela análise da questão 7, observamos que a totalidade dos egressos (45) são mestres. Dentre eles, 6,7% (3) são alunos de doutorado; 8,9% (4) são membros de grupos de pesquisa; 4,4% (2) não deram continuidade às suas atividades acadêmicas; e 2,2% (1) são residentes em um hospital. Dentre aqueles que cursam o doutorado, as instituições mencionadas na questão 8 foram à UFBA 4,4% (2) e à Universidade de Coimbra 2,2% (1).

Esses achados são semelhantes aos encontrados por Velloso (2004), revelando que, no âmbito nacional, os mestrados acadêmicos possuem geralmente um caráter terminal, pois a maioria dos egressos buscam sua inserção profissional em uma variada gama de atividades. Observamos no Gráfico 7 que apenas 4,4% (2) dos respondentes admitem que não deram continuidade às suas atividades acadêmicas. Entretanto, não são observados índices elevados dentre aqueles que são membros de grupos de pesquisa ou alunos de doutorado. Soma-se a esses dados as informações obtidas durante análise do Gráfico 3, evidenciando que a maioria de nossos egressos, 62,2% (28), é constituída por servidores técnico-

administrativos. Sendo assim, é possível inferir que o mestrado acadêmico parece ser o propósito final para a maioria dos respondentes.

Por outro lado, é possível que a Política de Integração e Cooperação com outros programas e centros de pesquisa, fomentada pela CAPES (BRASIL, 2013), tenha viabilizado a mobilidade discente no âmbito internacional, contribuindo para o ingresso no curso de doutorado, na Universidade de Coimbra, de um de nossos respondentes. Entretanto, de acordo com o registro encontrado na questão 8, houve desistência do mesmo por falta de interesse.

Gráfico 8 – Vínculo de trabalho



Fonte: elaborado pela autora.

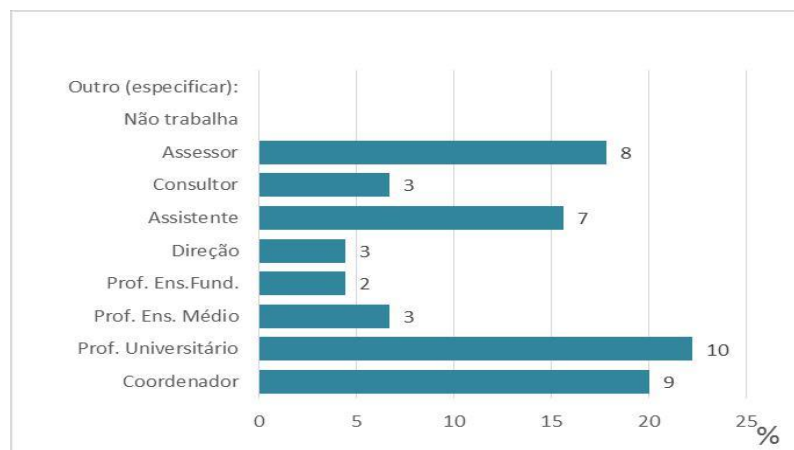
Observando os dados sinalizados no Gráfico 8 e as informações obtidas a partir da análise da questão 11, percebemos que dentre os respondentes que ocupam cargos de servidores públicos, 51,1% (23) exercem atividades na sua área de formação, enquanto 20% (9) trabalham fora de sua área. Dentre os profissionais que possuem vínculos empregatícios na iniciativa privada, 17,8% (8) estão na sua área de formação e apenas 2,2% (1) estão fora de sua área. Constatamos que todos os autônomos e prestadores de serviços, 20% (9), exercem sua profissão dentro de sua área de formação. Observamos que 2,2% (1) são residentes em um hospital e 2,2% (1), mesmo sendo aposentados, exercem uma atividade voluntária, dentro de sua área de formação.

Notamos que o setor público, para a maioria dos egressos, prevalece como local de trabalho fixo, apesar de 20% (9) fazerem essa opção em detrimento de sua

área de formação. Uma alteração digna de nota é a tendência de crescimento dos “trabalhos temporários” (prestadores de serviços e autônomos), superando o número daqueles vinculados à iniciativa privada, que reflete o estreitamento do mercado de empregos.

Esses achados confirmam a pesquisa realizada por Nogueira (2007, p. 16), indicando que a “[...] procura pelo mestrado pode ser uma alternativa para desenvolvimento e capacitação dos profissionais para enfrentar as novas exigências do contexto atual [...]”, em que predomina um elevado grau de incertezas. Ou seja, acreditamos que o nível de exigência requisitada por esse tipo de pós-graduação e a aprendizagem contínua proporcionará o desenvolvimento de competências individuais, requisitadas no cenário atual do mercado de trabalho.

Gráfico 9 – Cargo ocupado na instituição



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao cargo ocupado na instituição onde exerce sua atividade profissional (Gráfico 9), a partir da análise da questão 12, percebemos que aproximadamente 33,3% (15) dos respondentes atuam como docentes (ensino superior, médio e fundamental); 48,9% (22) ocupam cargos de gestão (coordenação e direção); e 40% (18) ocupam cargos de *staff* da administração (assistentes, consultores, assessores). Esses dados revelam a grande participação do Programa na formação de quadros para a gestão em instituições públicas e privadas. Conforme mencionado por Sampaio, Embiruçu e Almeida Filho (2011), foi o que mais acolheu servidores técnico-administrativos de toda a UFBA, corroborando com o plano de carreira institucionalizado atualmente, que privilegia e recompensa a educação continuada destes. A pesquisa desenvolvida por Velloso (2004, p. 591)

constata que uma das diretrizes estabelecidas para a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil vincula-se ao desafio de “[...] de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas, e mesmo para atividades liberais [...]”. Corroborando com esses indícios, ao reunir os achados dos Gráficos 6, 7 e 8, observamos que, no período analisado, a inserção profissional dos egressos do PPGEISU é diversificada e a docência não é a ocupação majoritária.

4.3 PRINCIPAIS ASPECTOS ENVOLVIDOS NA DECISÃO DE PARTICIPAR DO CURSO

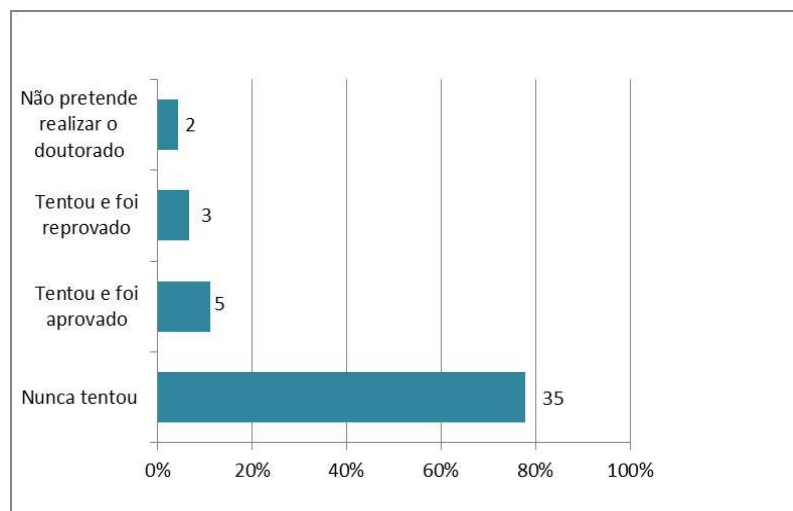
Neste segmento da pesquisa, objetivamos revelar os principais fatores que contribuíram para a decisão de fazer o mestrado no PPGEISU. As categorias definidas para essa análise foram: as “motivações” e as “expectativas” que levaram os egressos a buscar o PPGEISU.

O conceito adotado para motivação foi baseado em Houaiss, Villar e Franco (c2001), sendo entendido como um conjunto de processos, conscientes e voluntários, que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual, ou seja, espécie de energia psicológica através da qual o ser humano coloca-se em movimento. Consideramos também a definição proposta por Doron e Parot (1998, p. 514), acrescentando que “[...] graças a ela, as necessidades se transformam em objetivos, planos e projetos [...]” e seu desenvolvimento envolve: a canalização das necessidades ou aprendizagens; a elaboração cognitiva; os meios e fins; e a capacidade de adaptação de acordo com suas necessidades (DORON; PAROT, 1998).

Para a definição de “expectativa”, adotamos o ponto de vista de Houaiss, Villar e Franco (c2001), considerando essa categoria como sinônimo de “ter esperança”, situação de quem espera ou aguarda a ocorrência de algo em um determinado momento cuja realização se julga provável. Observamos que Doron e Parot (1998) utilizam o termo “espectação”, que foi reabilitado no vocabulário técnico de psicologia por empréstimo do inglês (*expectancy*). Tornou-se sinônimo de “espera”, sendo aplicadas às expectativas do sujeito.

De acordo com Paiva (2006), são as motivações e expectativas que conduzem os alunos na busca por um programa de pós-graduação. Ambas envolvem definições convergentes. A motivação é entendida enquanto a força motriz para o ingresso no mestrado e a expectativa refere-se ao que eles esperam alcançar com esse curso. Essas categorias podem constituir uma importante ferramenta, auxiliando os programas a aprimorarem suas técnicas de ensino, tendo em vista a importância de compreender o público a que se destinam. Ressaltamos que não existiu a pretensão de avaliar o Programa, mas fornecer indícios para esse processo, tendo em vista sua complexidade e a dificuldade de abranger todos os aspectos (CUNHA et al., 2007). Vale lembrar que nossos respondentes falam de um determinado um período cursado no PPGEISU.

Gráfico 10 – Intenção de tentar o doutorado logo após o mestrado



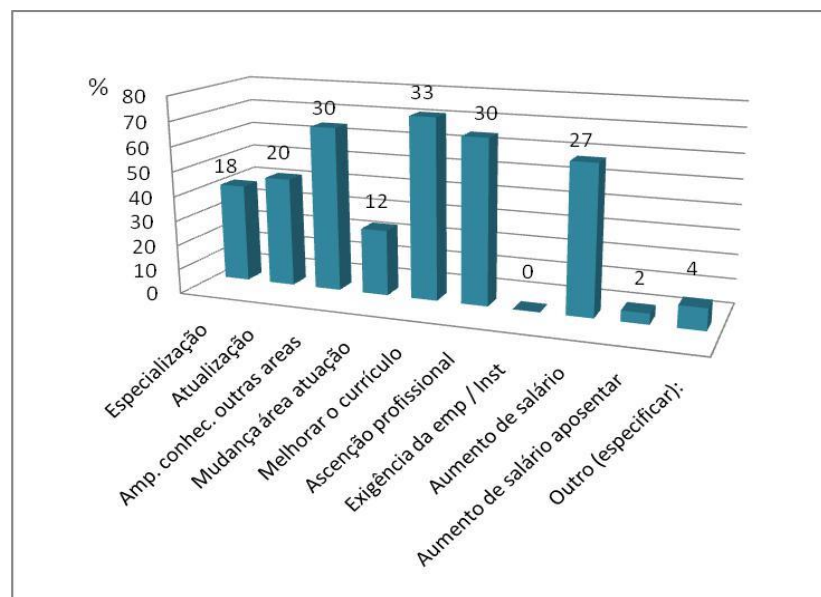
Fonte: elaborado pela autora.

Os egressos foram questionados, na questão 9, Gráfico 10, acerca da possibilidade de tentar o doutorado, logo após o mestrado. Os achados obtidos indicam que 77,8% (35) dos respondentes nunca tentaram o doutorado; 11,1% (5) tentaram e foram aprovados; 6,7% (3) tentaram e foram reprovados; e 4,4% (2) não pretendem realizar o doutorado. Entretanto, os achados do Gráfico 7 revelam que somente 6,7% (3) egressos admitiram ser alunos de doutorado. É possível inferir que, apesar de 11,1% (5) dos respondentes terem sido aprovados, por algum motivo, desistiram do curso de doutorado.

Gráfico 11 – Intenção de tentar o doutorado nos próximos dois anos

Fonte: elaborado pela autora.

Quando foram questionados sobre a intenção de tentar o doutorado nos próximos dois anos, questão 10, Gráfico 11, 6,7% (3) admitiram serem alunos de doutorado, 4,4% (2) não pretendem cursar, 8,9% (4) não sabem, 8,9% (4) têm baixa intenção, 8,9% (4) revelaram ter nem alta nem baixa intenção e 62,2% (28) demonstraram ter a intenção. Somando-se aqueles que tentaram o doutorado e foram reprovados e os que nunca tentaram (Gráfico 9), totalizando 73,3% (38), foram encontrados 80% (36) dos respondentes (Gráfico 10) que possuem a intenção de tentar o doutorado após dois anos.

Gráfico 12 – Fatores motivacionais

Fonte: elaborado pela autora.

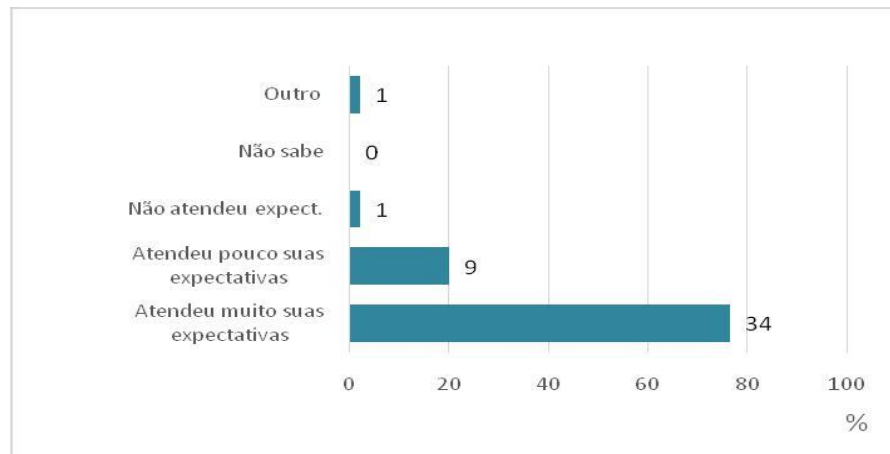
Quando indagados sobre os principais objetivos que incentivaram a busca pelo mestrado, na questão 21, Gráfico 12, nossos egressos centraram suas respostas na busca pela melhoria do currículo, representando 73,3% (33); seguido pelo desejo de ascensão profissional, com 66,7% (30); e ampliação do conhecimento em outras áreas, com 66,7% (30). É interessante observar que o aumento de salário foi indicado em quarto lugar pelos respondentes, com 60% (27), seguidos respectivamente pelo desejo de atualização, com 44,4% (20), e especialização, com 40% (18). Observamos que na categoria “outro”, a carreira acadêmica foi indicada por 8,8% (4) dos respondentes.

Dados semelhantes foram encontrados em uma pesquisa desenvolvida por Carvalho (2002), que analisou as condições de formação e trabalho de mestres de áreas diferenciadas. A autora também observou uma centralização de respostas, apesar da multiplicidade de profissões investigadas. As motivações básicas evidenciadas em sua pesquisa foram: a melhoria da competitividade; a melhoria do desempenho acadêmico/profissional; e a ampliação de oportunidades de trabalho. Acreditamos que esses achados foram reflexos de uma conjuntura econômica, social e política, existentes na época da realização desta pesquisa, em que predominava: políticas de ajustes e cortes no âmbito do setor público, atingindo também a área de ciência de tecnologia; crescimento da oferta de profissionais com nível superior; baixo crescimento da economia brasileira; altos índices de desemprego; e precarização dos vínculos ocupacionais. Associados a esses fatores, Carvalho (2002) também pontua o aumento das possibilidades de emprego decorrentes da expansão das faculdades e universidades privadas.

Tendo em vista os Gráficos 1, 3 e 12, constatamos que a maioria de nossos respondentes, 62,2% (28), é formada por servidores técnico-administrativos e entre eles predomina a faixa etária de 40 a 59 anos. Nossos achados também evidenciaram a importante contribuição da implantação do PCCTAE nas IFE, fator de motivação para 60% (27) de nossos respondentes. Entretanto, para a grande maioria, a melhoria do currículo, ascensão profissional e ampliação do conhecimento em outras áreas foram os principais objetivos a serem alcançados. Admitimos, portanto, que o contexto descrito por Carvalho (2002) ainda permanece atual. Corroborando com a autora, acreditamos que esses achados proporcionam um convite à reflexão acerca do valor e do sentido do mestrado acadêmico, concebido

inicialmente para formação de professores para o ensino superior, passando a assumir novas funções e relevância.

Gráfico 13 – Expectativas dos egressos



Fonte: elaborado pela autora.

Durante a análise dos achados obtidos no Gráfico 13, questão 22, procuramos revelar em que medida as expectativas dos egressos, antes de entrar no curso, foram atendidas. Verificamos que 76,5% (34) dos egressos consideram que o curso atendeu muito suas expectativas; 20% (9) consideram que atendeu pouco; e 2,2% (1) consideram que não atendeu.

A partir desses dados, é possível inferir que os principais objetivos que motivaram nossos egressos a buscarem o mestrado foram atendidos, tendo em vista que 95,5% (43) dos respondentes mencionaram que o curso atendeu suas expectativas.

4.4 REPERCUSSÕES DAS PESQUISAS REALIZADAS

Nesta seção, o objetivo foi o de revelar em que medida o mestrado contribuiu para a melhoria da vida acadêmica e profissional, ou seja, quais foram as aplicações dos conhecimentos adquiridos. As categorias definidas durante esta análise foram: “avaliação” (críticas, dificuldades, elogios e sugestões) e “repercussão” das pesquisas.

Gráfico 14 – Principais dificuldades encontradas

Fonte: elaborado pela autora.

As maiores dificuldades encontradas pelos egressos, Gráfico 14, questão 23, concentraram-se na conciliação de trabalho e estudo 62,2% (28) e na escrita da dissertação 35,6% (16). Os demais obstáculos assinalados foram: acervo da biblioteca, com 24,4% (11); relação com o orientador, com 24,4% (11); escrita dos trabalhos solicitados durante o curso, com 20% (9); defesa da dissertação, com 15,6% (7); relação com os professores, com 13,3% (6); horário das disciplinas, com 11,1% (5); desconhecimento das normas da ABNT, com 9% (4); qualificação, com 9% (4); banca de defesa, com 2,2% (1). Observamos que 15,6% (7) dos respondentes explicitaram suas dificuldades de ordem pessoal na opção “outros”. Para facilitar a análise, os excertos desses relatos foram incluídos separadamente, conforme a categoria apontada.

Acreditamos que o motivo da centralização das maiores dificuldades nas categorias “conciliação de trabalho e estudo” e “escrita da dissertação” seja reflexo de uma contradição vivenciada pelos egressos, tendo em vista que a grande maioria, 82,2% (37), Gráfico 3, não tinha dedicação integral ao curso. Consequentemente, buscavam a pesquisa e não possuíam tempo para se dedicar a ela. Essa dificuldade foi vivenciada individual e coletivamente (questão 19):

[...] percebi muitas dificuldades dos meus colegas na elaboração de suas dissertações [...]. (E13)

A Coordenação do Programa justificou a dificuldade da escrita da dissertação estabelecendo uma relação do tempo decorrido entre a graduação e a pós-graduação do estudante:

[...] quanto maior o tempo que o candidato ficou longe dos estudos, maior a dificuldade encontrada para continuar seus estudos, realizar um projeto, escrita científica. A escrita científica de um projeto, de um artigo, torna-se algo difícil [...].
(C2)

Na questão 23 (opção “outros”) foram explicitados motivos de ordem pessoal que também contribuíram para dificultar o processo de escrita da dissertação:

Tive problemas familiares de diversas naturezas, doenças, separação, que abalaram muito a minha condição de escrita da dissertação. (E21)

Conciliar convívio com filhos (pequenos) e escrita da dissertação. (E29)

Constatamos que ao ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, além de cursar disciplinas e integralizar créditos, o mestrando desenvolve um projeto de pesquisa. Trata-se de um processo que inclui a criação de um conhecimento novo (SEVERINO, 2009), envolvendo uma aprendizagem que requer tempo para ser internalizada (DEMO, 2005). No universo da pesquisa científica, Severino (2007) pontua que o conhecimento é adquirido não mais através de seus produtos, mas de seus processos. Ou seja, o conhecimento gerado dentro do ambiente universitário, particularmente nos programas de pós-graduação, deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais assimilado passivamente.

Outras dificuldades apontadas na questão 23 (opção “outros”) dizem respeito ao processo de afiliação dos estudantes mais jovens e ao sentimento de exclusão em relação aos demais colegas:

‘Afiliação’ – alguns estudantes chegam verdes da graduação e não são afiliados, preparados para a pós-graduação, são recebidos com muitas obrigações e poucas informações (orientações institucionais). (E25)

Os privilégios a cursos, informes e viagens concedidas aos alunos ‘preferidos’ da Coordenação do curso, os quais me privaram de ter apoio e/ou convite para participar de eventos científicos relevantes. (E26)

Para que o estudante obtenha êxito nesse ambiente universitário, é necessário adaptar-se aos “[...] códigos do ensino superior [...], além de [...] aprender a utilizar suas instituições e assimilar suas rotinas [...]” (COULON, 2008, p. 32), ou melhor, é preciso afiliar-se à universidade e, conseqüentemente, afiliar-se às rotinas que abarcam a produção do conhecimento científico.

Severino (2007) explica que o processo de pesquisa envolve uma tríplice dimensão:

[...] uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são os seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão (SEVERINO, 2007, p. 26).

Esse ponto de vista admite que somente a práxis da pesquisa viabiliza o ensino, a aprendizagem e a produção de conhecimentos socialmente relevantes.

O acervo da biblioteca foi apontado como obstáculo por 24,4% (11) dos respondentes. No excerto extraído da questão 19, um egresso queixou-se da falta de livros atualizados:

[...] falta de recursos como livros atualizados [...]. (E40)

Em suas diretrizes, o CAInter 2013 recomenda a existência de uma infraestrutura de ensino e pesquisa necessárias para subsidiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No tocante à biblioteca, verificamos que a proposta no Programa se limita a descrever o dimensionamento dos acervos físicos e virtuais disponibilizados.

Percebemos, no Gráfico 14, que 22,2% (10) dos respondentes encontraram dificuldade na relação com o orientador. Nos depoimentos analisados nas questões abertas 19, 23 (opção “outros”) e 25 essa fragilidade também é evidenciada. Dentre as principais queixas, sobressaem: a falta de acolhimento por parte do orientador; o sentimento de abandono gerado pela falta de orientação; e a falta de tempo decorrente das diversas atribuições do orientador.

A dificuldade de encontrar orientador, como fui da primeira turma, o curso ainda estava sendo construído. (E24)

[...] precisa acompanhar de perto as orientações porque há orientadores que deixam seus orientandos entregues à própria sorte. (E6)

A relação com orientadores, co-orientadores e cumprimento das burocracias de uma instituição pública foram as grandes dificuldades que encontrei. (E9)

Trabalhei com dois orientadores, sendo que com o primeiro no final do curso não conseguimos nos ajustar. Ao ser acolhido pelo segundo, tudo correu perfeitamente, sendo que só me atrasei um semestre. (E10)

[...] grandes embaraços para conseguir orientador de pesquisa. (E13)

[...] orientador com diversas atribuições, o que levou a uma perda do foco no grupo de pesquisa, que poderia ser muito melhor [...]. (E40)

[...] o professor orientador parecia não dominar as ferramentas de pesquisa, com orientação claudicante [...]. (E40)

A partir desses registros, é possível observar que “[...] nem sempre, a forma como orientador e orientando se apresentam corresponde ao olhar do outro [...]” (VIANA; VEIGA, 2010, p. 222). Trata-se de uma relação que envolve subjetividades em níveis diferenciados, tendo pontos de vista convergentes e divergentes. Um dos pontos divergentes, evidenciados por Viana e Veiga (2010), é a ideia de autonomia, interpretada pelos orientandos, na maioria das vezes, como abandono. Esse sentimento também foi observado nos relatos dos egressos do PPGEISU. Entretanto, Viana e Veiga (2010) pontuam que autonomia não significa ausência de diálogo, sem a presença de um olhar crítico do orientador. Nessa relação, é igualmente importante acolher bem o orientando desde o primeiro encontro, a fim de proporcionar confiança e segurança para a realização da pesquisa.

Em relação aos pontos convergentes, vale lembrar que é necessário o respeito aos direitos e deveres de ambos, a fim de que o trabalho tenha êxito. Nesse sentido, Viana e Veiga (2010, p. 225) lembram que:

[...] A dedicação do orientador e do orientando é uma via de mão dupla. Organização, disponibilidade, interesse, satisfação por parte do orientador são aspectos que se reforçam quando o compromisso e a responsabilidade do orientando correspondem à dedicação do orientador. Daí a importância da auto-avaliação de ambos ao longo do processo.

É possível perceber a “orientação acadêmica” como uma “relação pedagógica”, pois envolve direitos e deveres tanto do orientador quanto do orientando. Durante esse processo, vários desafios podem ocorrer: afetivos; profissionais; e teórico-metodológicos. A fim de vencê-los, torna-se necessário: conhecer a história de vida do orientando e suas expectativas em relação ao curso; a existência de uma diferenciação do tipo de relação entre ambos; e estabelecer um contrato pedagógico entre ambos (VIANA; VEIGA, 2010).

Constatamos que a possibilidade de êxito no trabalho acadêmico e na relação entre orientador e orientando exige, de ambas as partes, dedicação, disciplina, interesse e compromisso. Diante da natureza subjetiva que permeia as relações humanas, o processo de avaliação dessa relação deve ocorrer entre ambas as partes envolvidas.

Em relação aos componentes curriculares do Programa, nas questões 19 e 23 (opção “outros”) observamos os relatos das dificuldades encontradas ao buscar disciplinas na área de interesse:

Oferecimento de poucos componentes curriculares para interface com meu objeto de estudo – cultura e arte. (E23)

Na época em que cursei o PPGEISU faltaram docentes competentes para orientação na área de cultura e arte [...]. (E15)

[...] acho que por ser uma área interdisciplinar, traz pouco reconhecimento na minha formação principal, a psicologia. (E36)

Nas mesmas questões, mencionaram que encontraram dificuldades ao constatar que a maioria do corpo docente possuía formação na área de saúde:

[...] há muita predominância na área de saúde para um mestrado que se quer interdisciplinar. Aliás houve pouquíssima abordagem sobre interdisciplinaridade, por parte dos docentes, que estavam muito mais focados na abordagem de sua própria disciplina, alguns até com atitudes bastante disciplinares. (E15)

[...] a formação exclusivamente em saúde das docentes dificultou/impossibilitou o diálogo com as outras áreas do conhecimento. (E31)

[...] componente curricular sobre Metodologia da Pesquisa (dar muita ênfase em métodos quantitativos da área da saúde em detrimento aos métodos qualitativos para outras áreas). (E34)

A adoção de uma perspectiva interdisciplinar por parte dos docentes é também uma preocupação da Coordenação do Programa:

[...] outro desafio encontrado diz respeito às ‘dificuldades internas ao Programa’, ou seja, dos professores se interessarem por esta discussão e adotar uma perspectiva interdisciplinar. Estes, apesar de estarem em um Programa interdisciplinar, pensam de forma disciplinar. (C2)

Acreditamos que a história da origem do Programa possa justificar a formação da maioria de seus pesquisadores, pois este foi criado a partir do grupo de pesquisa Centro de Estudos sobre a Universidade (CEU), liderado pelos pesquisadores Naomar de Almeida Filho e Sonia Maria Rocha Sampaio. Esse grupo realizava encontros quinzenais, sediados no IHAC, e tinha em, sua composição inicial, pesquisadores e docentes, na maioria, provenientes da área de saúde. Admitimos que essa circunstância possa sinalizar uma inadequação na proposta do Programa, pois o CAInter 2013 recomenda a existência de um corpo docente com formação diversificada e uma distribuição equilibrada nas áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos. Todavia, a matriz curricular mostra-se flexível e incentiva os discentes a procurar fora do Programa os conhecimentos de que necessitam, assim como a colaboração de professores não associados. Ao que parece, um dos grandes desafios apresentados ao PPGEISU é promover a incorporação de metodologias interdisciplinares nos projetos de pesquisa de docentes e discentes (BRASIL, 2013).

Verificamos nos relatos de nossos egressos um desconhecimento da proposta do Programa e da sua história de criação. Demonstram também percepções equivocadas acerca do conceito de interdisciplinaridade, pois a concepção adotada pelo PPGEISU é baseada na possibilidade de comunicação entre diferentes agentes de cada campo disciplinar (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015):

[...] consideremos o objeto complexo ‘universidade’, cercado por campos disciplinares (Sociologia, Física, Economia, Medicina, Comunicação, Antropologia, História, Administração, Pedagogia, Filosofia, etc.). Cada um desses espaços disciplinares dispõe de um ponto de observação privilegiado em relação às diferentes facetas desse objeto, mas nenhum deles é capaz de apreender todos os seus ângulos. Entretanto, campos disciplinares não dialogam espontaneamente. Intersecções e cruzamentos entre disciplinas são resultado do trânsito de pessoas, no fazer cotidiano da elaboração de um objeto científico dado e através da circulação não dos

discursos, pela via da tradução, mas pela movimentação dos sujeitos desses discursos (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015, p. 1).

É possível notar que a complexidade das temáticas abordadas pelo PPGEISU requer uma abordagem interdisciplinar, ou seja, uma abordagem que possibilite diálogos cada vez mais estreitos entre atores provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Essa premissa tornou-se um dos grandes desafios para o PPGEISU, em que existe a necessidade de promover percursos interdisciplinares entre discentes e docentes do Programa.

Apesar das recomendações do PNPG 2011-2020 e das iniciativas para fomentar a área inter e multidisciplinar, os egressos enfrentam um ambiente acadêmico no qual predomina uma cultura disciplinar:

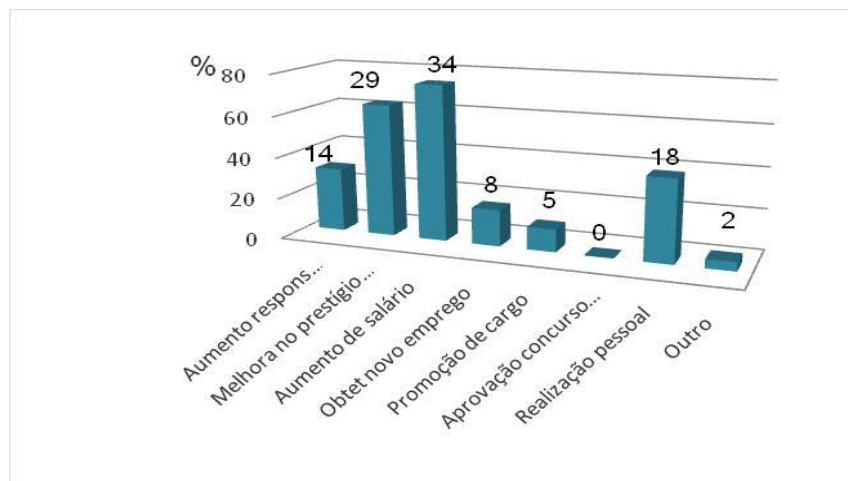
O grande problema é que na realização de concursos públicos a interdisciplinaridade fica aquém, pois os editais pedem formações cada vez mais específicas. (E18)

Estudos Interdisciplinares sobre Universidade é de extrema importância e todos os seguimentos que compõe a universidade, deve ter respeitado o conhecimento que produz sobre ela. E não é isso que acontece. (E7)

Essa preocupação também é compartilhada pela Coordenação do Programa:

[...] Outra preocupação relevante diz respeito ao destino e à inserção na carreira acadêmica dos egressos do EISU, que optaram por este percurso. A maioria dos concursos para professor ainda possui 'editais fechados', admitindo somente o 'puro sangue', provenientes de uma única formação: graduação, mestrado e doutorado em uma única área do conhecimento [...]. (C2)

Gráfico 15 – Reflexos do curso na carreira profissional



Fonte: elaborado pela autora.

Após o questionamento aos egressos sobre quais reflexos o mestrado teve em sua carreira profissional, questão 13, Gráfico 15, 75,5% (34) indicaram o aumento de salário; 64,4% (29) apontaram o prestígio profissional junto à equipe; 40% (18) falaram sobre a realização pessoal; 31,1% (14) mencionaram um aumento de responsabilidade no emprego; 17,8% (8) conseguiram obter novo emprego; 11,1% (5) receberam promoção no cargo; e 8,9% (4) apontaram a opção “outros”. Esperávamos que o aumento de salário fosse o principal reflexo alcançado pela maioria dos respondentes, considerando-se que o perfil da maioria é formado por servidores técnico-administrativos. Entretanto, foi interessante constatar a relevância das categorias “prestígio profissional junto à equipe” e “realização pessoal” salientadas por nossos respondentes. De acordo com Zaidan e colaboradores (2011), esses achados revelam uma ênfase do desejo de buscar um “revigoramento” em sua formação, buscando também um crescimento profissional e intelectual, conforme observado nos relatos das questões abertas 19 e 25:

A interdisciplinaridade do curso ajudou muito no crescimento pessoal e profissional. O conhecimento da Universidade como um todo proporcionou o conhecimento e aprofundamento do seu sistema jurídico. (E6)

Apesar de trabalhar e estudar na UFBA há mais de 30 anos, só entendi o papel e o valor da universidade pública no mestrado do PPGEISU. A reflexão sobre problemas como desigualdade e racismo na sociedade brasileira ampliou a minha formação como pessoa e cidadã [...] Para além da minha formação como pesquisadora, compreendi a importância da política de ações afirmativas e da necessidade da democratização do ensino superior. (E16)

Hoje, sei que estar na universidade não é apenas uma forma de fazer uma formação profissional, é muito mais que isso, é se envolver com o mundo do conhecimento e, principalmente, levar as pessoas a acreditar que a universidade é para todos e todas. (E1)

Mais clareza quanto à necessidade do empoderamento e da interação dos estudantes de graduação e de pessoas excluídas de alguns setores da sociedade. (E24)

Pela interdisciplinaridade presente que me permitiu conjugar os saberes de minhas duas formações (psicologia e ciências sociais). Também pelo diálogo com o campo da educação que é uma área que muito me encanta. (E39)

Abertura para novos conhecimentos. (E19)

Possibilita conhecimento em uma área vasta do saber. (E8)

Programa que possibilitou o acesso de profissionais de múltiplas formações, além de promover o conhecimento interdisciplinar e multidisciplinar. (E10)

Os conhecimentos adquiridos sobre o que é a Universidade e a questão do interdisciplinar. (E17)

Esses depoimentos validam a percepção da Coordenação do Programa:

[...] Existe uma 'carreira acadêmica' que não é uma 'carreira docente'. Trata-se de uma carreira acadêmica de funcionários [...]. (C2)

[...] Mas existem também os profissionais que poderão estar melhor preparados, mais qualificados para ocupar quadros na gestão da Universidade, seja como superintendente, assessores ou até pró-reitores [...]. (C2)

Os relatos encontrados na questão 13, opção “outros”, Gráfico 15, revelam que o mestrado abriu portas para aqueles que aspiravam à carreira acadêmica:

Só agora, ao responder, me dei conta de quantas coisas pude conquistar por causa do mestrado! Sou grato ao nosso programa e almejo muito que tenhamos um doutorado. (E22)

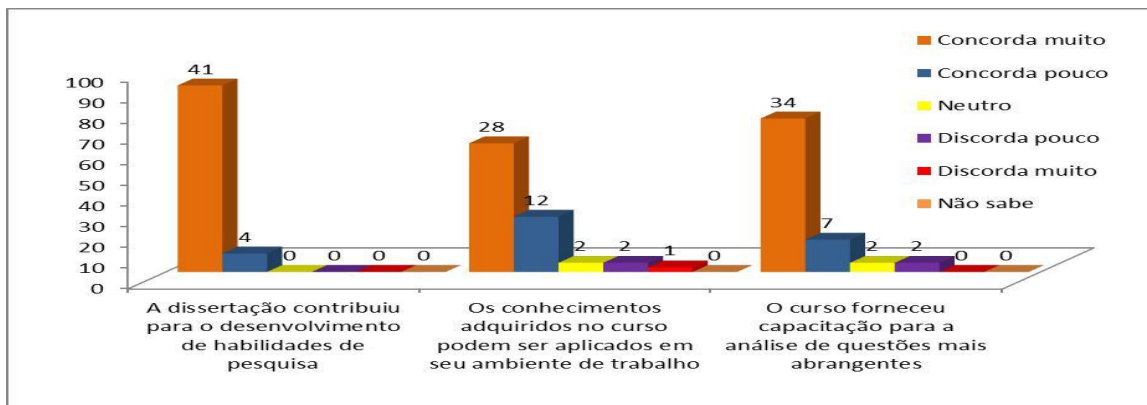
É o primeiro passo para o ingresso na carreira acadêmica almejada. (E20)

Ao confrontar esses resultados com os achados do Gráfico 12, questão 21, podemos inferir que os principais objetivos almejados pela maioria dos egressos, “melhoria do currículo”, “ascensão profissional” e “ampliação dos conhecimentos em outras áreas” foram alcançados.

Na questão 15, procuramos investigar a percepção dos egressos sobre a aplicabilidade dos conhecimentos obtidos em suas tarefas e atividades no trabalho, solicitando que eles indicassem o nível da mesma. Os resultados mostram que 13,3% (6) consideraram “muita alta”; 46,6% (21) “alta”; 24,4% (11) “nem alta nem baixa”; 11,1% (5) “baixa”; e 4,4% (2) “muito baixa”. Esses padrões sugerem que, na percepção da maioria dos egressos, 60% (27), a aplicabilidade dos conhecimentos em seu ambiente de trabalho é “alta”. Entretanto, podemos ainda observar percepções menos entusiasmadas acerca da aplicabilidade desses conhecimentos, pois 24,4% (11) não consideram “nem alta nem baixa” e 15,6% (7) consideram baixa.

Investigamos na questão 16 a frequência de utilização desses conhecimentos, solicitando-se a indicação do nível da mesma. Constatamos que 22,2% sempre utilizam esses conhecimentos; 35,6% (16) quase sempre; 31,1% (14) utilizam às vezes; 6,7% (3) raramente utilizam; e 4,4% (2) nunca utilizaram.

Gráfico 16 – Aplicações práticas dos conhecimentos adquiridos no curso



Fonte: elaborado pela autora.

Sondamos na questão 20, Gráfico 16, as aplicações práticas dos conhecimentos obtidos. Três afirmativas foram mencionadas, solicitando-se a indicação do nível de concordância em relação às mesmas. Em relação à afirmativa “a dissertação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa”, 90,2% (41) concordam muito e 8,9% (4) concordam pouco. Na afirmativa “os conhecimentos adquiridos no curso podem ser aplicados em seu ambiente de trabalho”, 62,2% (28) concordam muito; 26,7% (12) concordam pouco; 4,4% (2) são neutros; 4,4% (2) discordam pouco; e 2,2% (1) discordam muito. Em relação à afirmação de que “o curso forneceu capacitação para a análise de questões mais abrangentes”, 74,2% (34) concordam muito; 15,6% (7) concordam pouco; 4,4% (2) são neutros; e 4,4% (2) discordam pouco.

À primeira vista, os resultados demonstram que, na percepção da grande maioria, o mestrado contribuiu de forma muito significativa para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, capacitação para análise de questões mais amplas e aplicabilidade no ambiente de trabalho. Esses achados também foram exemplificados nos relatos, das questões 19 e 25:

O tema da dissertação que escolhi como pesquisa foi de muita importância para minha atuação como pedagoga. (E11)

Desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho foram aprimoradas. (E17)

Auxiliar a unidade sobre rotinas e procedimentos relacionados a planejamento acadêmico. (E21)

Maior capacitação, principalmente com uso de pesquisa como ferramenta de trabalho. (E23)

Além de valorizar ainda mais o registro das informações históricas desta universidade e buscar incluir, sempre que possível, variáveis que possam ser utilizadas para novas pesquisas. (E16)

Entretanto, uma porcentagem significativa de egressos, apesar de reconhecerem a importância do mestrado, concorda pouco ou discorda sobre a aplicação prática para os conhecimentos adquiridos, conforme exemplificado nos relatos das questões 19 e 25:

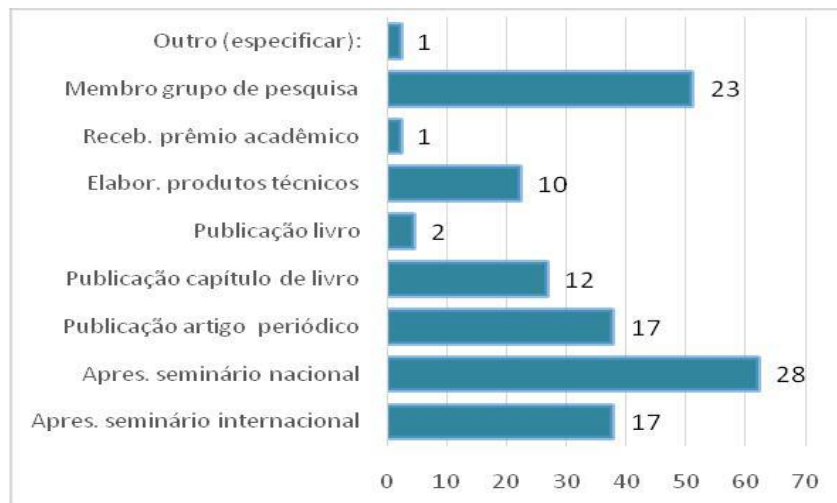
O curso é bom. Atendeu as minhas expectativas, mas não tenho aplicabilidade prática. (E5)

Algumas disciplinas não achei relevante. (E9)

Teve uma excelente concepção teórica, mas, na prática, deixa a desejar [...]. (E4)

Acho o mestrado interessante para quem trabalha na universidade ou quer seguir carreira acadêmica. (E12)

Esse fato também foi percebido por Sampaio e Velloso (2002), quando constatam que os mestres, de forma geral, avaliam positivamente a aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos com o treinamento em pesquisa. Entretanto, verificamos que esse treinamento costuma ser mais relevante para os mestres que estão vinculados à universidade do que para aqueles que atuam em empresas. Essa percepção também é vista de forma variada se o egresso estiver vinculado a instituições públicas.

Gráfico 17 – Repercussão da pesquisa ao longo do curso

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as principais repercussões das pesquisas realizadas por nossos egressos ao longo do curso, avaliadas a partir da análise da questão 24, Gráfico 17, notamos que, para a grande maioria, os desdobramentos das dissertações concentraram-se principalmente em: 62,2% (28) com apresentação em seminário nacional; 51,1% (23) tornaram-se membros de grupo de pesquisa; 37,8% (17) com apresentação em seminário internacional; 37,8% (17) com publicação de artigos de periódicos. Porcentagens menores foram obtidas em: 26,7% (12) com publicação de capítulo de livro; 22,2% (10) com elaboração de produtos técnicos; 4,4% (2) com publicação de livro; 2,2% (1) com recebimento de prêmio acadêmico; e 2,2% (1), na opção “outros”, mencionou que conseguiu emprego como professor substituto.

De acordo com as recomendações do CAInter 2013, a participação discente em eventos científicos é considerada importante, tendo em vista que o mesmo proporciona ao mestrando a troca de experiências, colaborações e ajustes no desenvolvimento do projeto de pesquisa. Entretanto, é considerado pleno desempenho do corpo discente a coautoria em produções de maior impacto, como artigos publicados em periódicos classificados no Qualis, livros e capítulos de livros. Nessas categorias, os índices obtidos por nossos egressos foram menos expressivos. Ao confrontar os resultados obtidos no Gráfico 17 com aqueles encontrados no Gráfico 3, verificamos que a grande maioria de nossos respondentes, 82,2% (37), não tiveram dedicação integral ao mestrado, pois necessitaram aliar trabalho, pesquisa e coleta de dados em curto espaço de tempo.

Segundo Estevam e Guimarães (2011), esse fato pode ter contribuído para a existência de índices menores na produção científica de nossos egressos, tendo em vista que o baixo valor das bolsas destinadas a pesquisadores desestimula os indivíduos a deixarem seus vínculos empregatícios para se dedicarem mais à pesquisa. Na visão da Coordenação do Programa, a consolidação da produção científica e a obediência aos prazos de defesa são desafios a serem vencidos. Para vencer esses desafios, houve a proposição de dois componentes curriculares para incentivar a produção científica dos discentes:

[...] acredita-se que atualmente um dos grandes desafios seja a consolidação da produção científica do Programa e a obediência aos prazos de defesa das dissertações estabelecidos pela CAPES [...]. (C2)

[...] a exigência do formato de artigo científico proposto na qualificação e a obrigatoriedade de cursar um componente curricular, que induz a publicação de artigo ou trabalho apresentado em evento científico, são recursos importantes para a promoção da produção científica [...]. (C2)

Esse desafio é compartilhado atualmente pela maioria dos programas de pós-graduação, imersos na cultura dos *rankings*, implementada pelas agências de fomento à pesquisa (MOROSINI; SOUSA, 2011). Entretanto, Severino (2009) salienta a importância da vinculação dessa produção aos temas envolvidos nas linhas de pesquisa do Programa.

Os resultados do Gráfico 17 indicam que uma porcentagem significativa de respondentes, 51,1% (23), foram membros de grupos de pesquisa durante o mestrado. O caráter pedagógico dessa experiência e sua contribuição para a formação de novos pesquisadores é reconhecido por Severino (2009, p. 20), ao pontuar que “[...] os alunos não devem estar envolvidos apenas com o processo de orientação individualizada com seu orientador [...]”. O autor menciona a importância de professores e estudantes de pós-graduação ampliar os espaços e processos de produção do conhecimento, expandindo o que denomina de “vida científica”. Essa vivência é proporcionada através da participação em eventos científicos, produzindo e apresentando trabalhos relacionados às suas investigações.

Entretanto, ao confrontar esses achados dos Gráficos 7 e 17, verificamos que, no momento no qual a pesquisa foi realizada, somente 8,9% (4) dos respondentes continuavam vinculados a grupos de pesquisa. Ao que parece, ao

término da dissertação, encerraram-se também as atividades científicas para a grande maioria dos egressos.

A categoria “avaliação” foi investigada nas questões 14, 17, 18, 19 e 25. Para facilitar o processo de análise, optamos por classificar as respostas obtidas nas questões abertas 19 e 25, nas subcategorias: críticas, elogios e sugestões. Os excertos desses relatos foram incluídos separadamente, conforme a categoria apontada.

No que diz respeito ao grau de importância atribuída ao curso para o desenvolvimento pessoal e profissional (questão 14), 31,1% (14) dos respondentes consideraram o curso extremamente importante; 46,7% (21) acharam muito importante; e 22,2% (10) consideraram o curso importante. A possibilidade de recomendar o curso para outras pessoas (Questão 17) é alta para 93,3% (42) dos respondentes e nem alta nem baixa para 6,7% (3) dos respondentes.

Observamos, nas questões 19 e 25, que grande parte dos egressos enaltece o Programa, a qualificação e competência dos docentes e do corpo administrativo:

Considero que o curso promove a reflexão sobre a ciência, sobre as especificidades e aplicabilidade do conhecimento científico. As linhas de pesquisa são abrangentes e possibilitam a diversidade de abordagens e de aprofundamento no estudo escolhido. (E3)

O curso é muito bom, pois envolve diversas áreas do conhecimento, a formação sobre a universidade foi muito rica. (E4)

Proposta do mestrado em consonância com as mudanças preconizadas na arquitetura curricular pelo Processo de Bolonha e com as mudanças em curso na UFBA. O corpo docente com formação diversificada [...]. (E12)

Em se tratando do corpo docente e disciplinas, o curso é excelente. (E13)

Curso bom em campo de conhecimento novo. (E14)

Excelente curso, com bons docentes e estrutura. (E18)

O mestrado tem uma boa qualidade técnica e possibilita conhecimento em uma área vasta do saber. (E21)

Os assuntos e a abordagem proposta pelo curso são inéditos no cenário educacional do país. (E23)

Alguns professores são muito bons. (E24)

Gostei muito do curso e dos professores com os quais mantive contato. A secretária sempre atenciosa e prestativa com os nossos problemas nos orientou de forma adequada. (E29)

Profissionais comprometidos com o curso; disciplinas específicas oferecidas para o desenvolvimento da pesquisa. (E30)

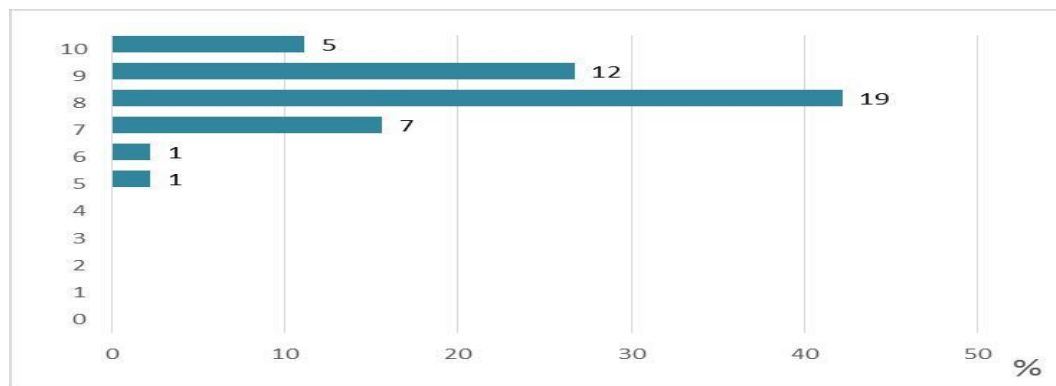
O Programa tem uma proposta bastante inovadora, por seu caráter temático e interdisciplinar. No cenário brasileiro, constitui uma das poucas opções para quem pretender se aprofundar no estudo da educação superior. Apresenta, de modo geral, um quadro de professores competentes e compromissados. (E33)

O PPGEISU tem um eixo importantíssimo que é a universidade como objeto de estudo. (E35)

Ótima vivência e experiência. (E3)

O curso foi muito bom. Recomendo para demais profissionais. (E13)

Gráfico 18 – Avaliação do curso



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os excertos das questões 19 e 25 e os resultados do Gráfico 18, o Programa foi avaliado positivamente, tendo em vista que 42,2% (19) dos respondentes atribuíram nota 8 ao curso; 26,7% (12) nota 9; e 11,1% (5) nota 10. Os scores mais baixos obtidos foram: 15,6% (7) nota 7; 2,2% (1) nota 6; e 2,2% (1) nota 5.

A fim de contribuir para a elucidação de pontos que acreditam ser importantes e aprimorar a qualidade de ensino praticado na instituição, os egressos fizeram críticas e sugestões ao curso e à instituição.

As principais críticas realizadas, em relação ao corpo docente, apontaram a falta de adoção de uma perspectiva interdisciplinar:

Necessidade de maior conhecimento sobre o ensino superior por parte dos docentes. (E2)

Também penso que falta a conexão de alguns professores com o Programa e outros professores. (E8)

O perfil de alguns docentes do Programa que não comunga com o perfil do curso interdisciplinar. (E19)

[...] De um modo geral, os professores deveriam melhorar a metodologia de ensino-aprendizagem. (E40)

[...] acredito alguns dos objetivos, interdisciplinaridade, inovação e 'universidade nova' não são exercidos em prática, tanto pelos alunos assim como seu quadro docente [...]. (E20)

[...] no dia a dia do curso, pouco diálogo e/ou atividades e ações se desenrolaram com parceria entre os distintos componentes curriculares. (E8)

No que tange à proposta do Programa, os egressos criticaram os “ajustes e a fase de implementação” pelos quais passaram e a predominância de determinados temas e objetos de estudo:

[...] faltaram seminários internos do Programa e semana de ciência. Fazíamos participação nesses espaços, em atividades fora do PPGEISU. (E21)

[...] muitas coisas ainda estavam em processo de ajuste e implementação [...]. (E22)

[...] a nota justifica também por ter sido da primeira turma do mestrado, período em que houve ajustes quanto a organização, qualificação etc. (E30)

Cursei nas primeiras turmas e ainda esta sendo estruturado. (E44)

[...] fui da primeira turma, ainda teve alguns ajustes no curso. (E45)

[...] contudo, creio que se perdeu um pouco na implementação da proposta. Na prática, as linhas de pesquisa não são muito bem definidas, havendo a predominância de determinados temas e objetos de estudo que dizem respeito à vida universitária, carecendo de estudos sobre gestão, política e pedagogia universitária, que poderiam contribuir enormemente para a própria UFBA e até mesmo para o cenário educacional nacional. (E33)

[...] ainda deixa a desejar no que se refere a conteúdos voltados para a educação superior com relação aos seguintes itens: docência universitária, formação acadêmica dos graduandos, currículo universitário de acordo as graduações que se queira pesquisar [...]. (E34)

[...] falta professores para determinados temas das linhas de pesquisa. (E42)

A partir desses depoimentos, percebemos uma dissonância em relação às recomendações propostas pelo CAInter 2013. De acordo com essas orientações, a proposta de um programa na área interdisciplinar deve conter: “[...] poucas áreas de concentração, objetivos focalizados, linhas de pesquisa e projetos igualmente integradores [...]” (BRASIL, 2013, p. 16). Isso, entretanto, não foi vivenciado pelos egressos, pois os relatos demonstram que, na prática, houve pouca integração entre as linhas de pesquisa, sinalizando a predominância de determinados temas e objetos. Esse fato poderia ter contribuído para dificultar a adoção de uma perspectiva disciplinar por parte dos docentes.

Por esse ângulo, Severino (2009) observa que as linhas de pesquisa devem ser constituídas por um sujeito coletivo, ou seja, por um grupo de docentes e discentes que buscam conjuntamente a superação de obstáculos, concentrando seus esforços no trabalho em equipe. Diante disso, recomenda a existência de “[...] poucas linhas de pesquisa envolvendo vários docentes e discentes pesquisadores do que muitas linhas com poucos pesquisadores [...]” (SEVERINO, 2009, p. 20). Por outro lado, Mazzilli (2011, p. 219) recomenda certa prudência nessa análise, pois lembra que o ponto central exigido pelas políticas de avaliação vigentes e agências de fomento diz respeito à “[...] constituição de linhas e grupos de pesquisa como integradores do trabalho acadêmico [...]”. Esse fato nos convida a refletir se a constituição dos grupos e linhas de pesquisas foi fruto do amadurecimento do coletivo dos programas de pós-graduação ou simplesmente permanece como mais uma exigência das agências de fomento.

Os egressos apontaram deficiências encontradas no componente “metodologia da pesquisa”, situando o Programa sob o ângulo de sua realidade no momento vivido:

A disciplina de metodologia não ajudou nas dificuldades e dúvidas metodológicas. (E27)

[...] acredito que poderia trabalhar mais nas disciplinas focadas na metodologia da pesquisa. (E37)

[...] a disciplina de metodologia foi muito deficiente, faltou conteúdo, o aprendizado foi muito mais por esforço próprio e tentativas e erros. (E40)

O Programa deveria rever a abordagem do componente Metodologia da Pesquisa, que, como disciplina estruturante num mestrado, deixou a desejar tanto na abordagem quanto no conteúdo. Para ingresso ao Programa, requisito de apresentação de projeto de pesquisa deveria ser exigido em todo semestre. (E2)

Acredito que precisa melhorar a estrutura de atendimento aos alunos e em metodologia. (E31)

O Programa deveria rever a abordagem do componente metodologia da pesquisa. (E2)

[...] apresentação de projeto de pesquisa deveria ser exigido em todo semestre [...]. (E2)

Verificamos que algumas dessas reivindicações já foram incorporadas à matriz curricular do Programa, em 2015, contribuindo mais significativamente para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Dentre estas iniciativas, foram destacadas pela Coordenação duas disciplinas inovadoras: HACE16, Seminário de Pesquisas e Acompanhamento de Projetos, e a HACB71, Interdisciplinaridade: Experiências Formativas e de Produção de Conhecimento.

Os respondentes também sugeriram modificações nos componentes curriculares oferecidos pelo Programa, ampliação do quadro de professores, estímulo da prática interdisciplinar entre docentes e discentes, maior comprometimento dos orientadores:

Seria muito interessante se os alunos da UFBA, independente do curso, tivessem a oportunidade de cursar o componente curricular Estudos Sobre a Instituição Universitária. Este componente situa em que lugar os estudantes estão ingressando, além de ampliar as possibilidades dentro desse universo acadêmico. Outra iniciativa muito interessante seria a divulgação do conceito de afiliação no ambiente universitário da UFBA. (E5)

[...] acredito que necessita ampliar o quadro de professores com especialidades nas áreas das artes. (E25)

[...] falta professores para determinados temas das linhas de pesquisa (por exemplo, de gestão). (E42)

Como todo curso, necessita de maior investimento para melhor atender a demanda, como mais vagas, curso de doutorado (para podermos emendar um curso no outro), maiores possibilidades de pesquisas, maior dedicação/comprometimento dos orientadores e professores etc. (E43)

Os professores e orientadores deveriam ter maior dedicação à Pós, orientando melhor os alunos (mesmo e principalmente, nas disciplinas), muitos se dividem em muitas outras atividades e, em muitos momentos, o curso fica a desejar. (E15)

Repensar a questão da interdisciplinaridade, abordagem tema do mestrado, visto que, mesmo não desconsiderando as ricas discussões em sala de aula sobre o assunto. (E8)

Espero que ocorra uma linha de pesquisa de estudo jurídico interdisciplinar no EISU, importante inclusive para o estudo do direito à educação. (E6)

Alguns respondentes sinalizaram a necessidade de implementação de uma política de avaliação pelo PPGEISU:

O PPGEISU, por ser um novo curso, necessita de uma AVALIAÇÃO após a sua abertura, uma vez que acredito alguns dos objetivos, interdisciplinaridade, inovação e 'universidade nova' não são exercidos em prática, tanto pelos alunos assim como seu quadro docente. (E20)

Necessidade de construir PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO pedagógica e de maior comprometimento do orientador. (E26)

Observamos, atualmente, uma iniciativa da Coordenação do Programa, buscando uma implantação da política de acompanhamento do aluno. Trata-se de um encaminhamento de um formulário, após a defesa, solicitando ao aluno que este informe suas produções e resultados de sua pesquisa, mas ainda almeja a formalização de métodos para prosseguir na padronização desse processo.

O reconhecimento acerca da importância da aplicabilidade dos resultados das pesquisas desenvolvidas, fornecendo subsídios para a melhoria das práticas institucionais na UFBA, foi evidenciado pelos respondentes:

O PPGEISU tem um eixo importantíssimo que é a universidade como objeto de estudo. Assim, muitas pesquisas podem ser desenvolvidas na busca da melhoria de indicadores e processos internos. Acredito que a universidade deveria utilizar mais essas pesquisas para melhoria efetiva, o que ainda não é feito. (E35)

O Programa precisa fomentar mais para a universidade, as pesquisas desenvolvidas pelos seus mestres, já que o objetivo do EISU é estudar a UFBA. (E1)

[...] A universidade deveria utilizar mais como subsídio para as melhorias das práticas institucionais e organizacionais, as pesquisas desenvolvidas dentro desses temas. (E2)

Vale ressaltar as demonstrações explícitas de apoio e elogios à pesquisa em questão que contribuíram para o desenvolvimento da mesma:

Considero válida a pesquisa e parabeno a estudante e a orientadora. Ao mesmo tempo em que sugiro a devolutiva ao Programa para que haja mudanças e melhoras. (E7)

[...] fico muito feliz em participar dessa pesquisa. O meu desejo é que ela sirva para fazer crescer mais e mais o nosso Programa de pós-graduação [...] obrigado por ter me convocado para participar de sua pesquisa! Abraços fraternos! Sucesso pra vocês! [...]. (E14)

Importante tema a ser estudado, já que o PPGEISU é um Programa relativamente novo e com um objeto de estudo muito importante para insumos que potencializem o desenvolvimento institucional da própria universidade. (E11)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *survey* mostrou-se um instrumento adequado durante a investigação empírica. Através desse recurso foi possível revelar informações importantes acerca do perfil dos egressos, viabilizando a identificação dos principais aspectos envolvidos na decisão de participar do curso e as aplicações práticas de suas pesquisas após a defesa da dissertação.

Este estudo evidenciou que as motivações, expectativas, críticas, sugestões e dificuldades encontradas pelos egressos, assim como as repercussões de suas pesquisas, revelaram-se dimensões importantes a serem consideradas durante o processo de avaliação dos programas de pós-graduação.

Verificamos, durante a análise dos resultados, que os objetivos almejados pelo PPGEISU estão na grande maioria em sintonia com esses achados.

Nesse sentido, foi identificado no perfil dos respondentes uma grande demanda pela qualificação proveniente de servidores técnico-administrativos, ressaltando a importância da participação do PPGEISU na formação de quadros para a gestão em instituições públicas e privadas, incluindo atividades liberais.

Apesar de a maioria desses respondentes demonstrarem a intenção de tentar o doutorado nos próximos dois anos, o mestrado ainda prevalece como estágio terminal. Uma das grandes dificuldades vivenciadas por esse público diz respeito à necessidade de conciliar trabalho e estudo. Essa contradição também dificultou o processo de escrita da dissertação, tendo como reflexo uma formação longa e tardia.

A melhoria do currículo, a ascensão profissional e ampliação do conhecimento em outras áreas estão dentre as principais motivações que contribuíram para a busca pelo PPGEISU. Houve também o reconhecimento de que o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa e a capacitação para análise de questões mais amplas, permitindo aplicabilidade no ambiente de trabalho. Além do aumento de salário, o “prestígio profissional junto à equipe” e a “realização pessoal” são os principais reflexos percebidos pelos egressos em seu ambiente de trabalho, indicando que estes almejam um “revigoramento” profissional e intelectual.

Esses achados proporcionam um convite à reflexão acerca do valor e dos novos sentidos que o mestrado acadêmico vem adquirindo na contemporaneidade.

O PPGEISU foi avaliado positivamente por seus egressos, sendo considerado de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional destes. Entretanto, necessita consolidar sua produção científica e regularizar os prazos de defesas das dissertações estabelecidos pela CAPES.

Esse aspecto constitui um dos pontos nodais implantados pelas políticas de avaliação da CAPES, pois vincula os resultados obtidos pelos programas de pós-graduação à concessão de subsídios financeiros. Essas exigências têm repercussões entre todos os atores sociais envolvidos, promovendo uma cultura dos *rankings*, vivenciadas com muita ansiedade, tendo reflexos no processo de orientação de teses e dissertações e, conseqüentemente, nas relações entre orientadores e orientandos.

Ao que parece, a questão da interdisciplinaridade é o grande desafio para o PPGEISU, assim como para os demais programas inter e multidisciplinares no âmbito nacional. Apesar da notável expansão dessa área, esses programas de pós-graduação permanecem submetidos às mesmas políticas comuns aos demais programas de áreas disciplinares. Isso requer uma melhor compreensão do significado de inter e multidisciplinaridade, além da criação de políticas públicas que promovam a valorização da produção científica dessa área, flexibilizando critérios de avaliação e promovendo a absorção de recursos humanos, com formação interdisciplinar, pelo mercado de trabalho.

Notamos que, ao longo de seis décadas de evolução, a CAPES tornou-se a principal agência de fomento e também órgão responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros. Entretanto, cada vez mais, surgem novas expectativas e demandas da sociedade brasileira contemporânea, que dificilmente serão atendidas por um paradigma totalmente dependente dos subsídios estatais, possuindo uma orientação exclusivamente acadêmica.

Esta pesquisa tornou-se gratificante na medida em que possibilitou “dar voz aos egressos”, acolhendo suas percepções e, de certa forma, estabelecendo um elo com o Programa, pois na cultura brasileira, ao se formar, o vínculo existente entre a instituição de ensino e o estudante é rompido (FISCHER, 2016). Foi gratificante perceber que, de certa forma, este estudo pode contribuir para mediar essa comunicação.

Recomendamos que o Programa crie elos entre seus egressos e alunos viabilizando a troca de experiências, considerando que estes podem ser informantes

estratégicos, que podem contribuir para melhorias no curso, consolidação do Programa, fornecendo subsídios para elaboração de políticas de avaliação, além de serem contatos importantes para atrair novos alunos.

Este estudo proporcionou apenas um “recorte” de um determinado período vivenciado no PPGEISU. Essas limitações não tornam possíveis a generalização, para tanto recomendamos que novas pesquisas sejam feitas a fim de que possam ser identificados os novos perfis de egressos e os resultados das inovações implementadas pelo Programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. S. ALMEIDA FILHO, N. *Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008. cap. 2, p. 107-260.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. *REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizes_reuni.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *CAInter*, Brasília, DF, 2013. Arquivo pdf. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. GeoCapes- Sistema de Informações Georreferenciadas, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *PNPG 2011-2020*. Brasília, DF, 2010. v. 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

CARVALHO, I. M. M. Motivações para a realização do mestrado. In: VELLOSO, J. (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília, DF: Capes, 2002. v. 1, p. 393-398.

CAVALCANTE, K. O.; OLIVEIRA, M. M. Capacitação, para que te quero? um estudo sobre a carreira dos servidores técnica administrativa e sua contribuição para o desenvolvimento de competências gerenciais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. Disponível em:<<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2360.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CASTRO, M. I. C. *Contribuição dos egressos do programa de pós-graduação em Ciência da Informação/UFBA para a consolidação e visibilidade da Ciência da Informação*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8185/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20Egressos%20PGCI-UFBA%20-%20Maura%20Icl%C3%A9a%20.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A pesquisa: noções gerais. In: CERVO, A.; BERVIAN, P. *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996. cap. 3, p. 45-57

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, I. C. K. O. et.al. Construindo instrumentos de avaliação para os cursos de pós-graduação Lato Sensu da UNIFESP: relato de experiência. *Estudo em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.18, n. v. 38, p. 29-40, set./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1397/1397.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para avaliação. *RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 160-172, 2004. Disponível em:<<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/46/43>> Acesso em: 2 jul. 2016.

DEMO, P. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DORON, R; PAROT, F. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 1998.

ESTEVAM, H. M.; GUIMARÃES, S. 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: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*, v. 16, n. 3, p. 703-730, nov. 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 2 jun. 2016.

EVANS, J. R.; MATHUR, A. The value of online survey. *Internet Research*, Hackensack, NJ, v. 15, n. 2, p. 195-210, 2005. Disponível em:<<http://www.emeraldinsight-com.ez10.periodicos.capes.gov.br/doi/pdfplus/10.1108/1062240510590360>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FISCHER, T. A UFBA e os que devem luz. *A Tarde*, Salvador, 6 set. 2016. Editorial, p. A3.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Percepções dos egressos do mestrado acadêmico e doutorado do Programa de Pós-Graduação em história, política e bens culturais*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/cursos/posgraduacao/arq/RelatorioEgressos_MAD.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, E.M. Discípulos do Grupo comunicacional de São Bernardo do Campo: Avaliação de uma experiência acadêmica. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, ano 23, n. 36, p. 13-32, 2001. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/4244/3943>>. Acesso em: 5 jun.2016.

HORTALE, V. A. et al. Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n. 15, n. 4, p. 2051-2058, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000400019>>. Acesso em: 2 maio 2016.

HOSTINS, R.C.L.Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.133-160, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>>. Acesso em:4 maio 2016.

HOUAISS, A; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, c2001.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p.1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>>. Acesso em:4 maio 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*.7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, L.; AZEVEDO, M.L.N.de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008.Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002>. Acesso em: 7 jul.2016.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. C. *A Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAZZILLI, S. Impactos das políticas de pós-graduação nos processos de ensinar e aprender a ser pesquisador: a questão da orientação. In: FIALHO, N. H. (Org.).

Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 217-227.

MENDES, I. R. F. et al. Percepção sobre o curso e perfil dos egressos do Programa de Mestrado em Ciências da Saúde da UFPI. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, DF, v. 7, n. 12, p. 82-101, jul. 2010.
Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/File/182/176>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

MOREIRA, M. L.; VELHO, L. Trajetória de egressos da pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas*, v. 17, n. 1, p. 255-288, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 jun. 2016.

MOROSINI, M. C.; SOUSA, A. S. Q. Limites e desafios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. In: FIALHO, N. H. (Org.). *Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade.* Salvador: EDUFBA, 2011. p.119-134.

NOGUEIRA, M. V. *Papel da pós-graduação no desenvolvimento de competências: um trabalho sob a óptica dos mestres em administração.* 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-06-18T12:25:02Z-3537/Publico/Maira V Nogueira.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

ORTIGOZA, S. A. G.; POLTRONIÉRI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. Atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, ano 24, n. 2, p. 243-254, maio/ago.2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32327329006>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

PAIVA, A. M. *Rumos e perspectivas do egresso do programa de pós-graduação stricto-sensu em educação PUC-Campinas (1993-2004).* 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-01-29T091949Z-1246/Publico/Angela%20Paiva.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

PESSOA, F. *Navegar é preciso.* Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000001.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PIETROBON, P. Apresentação sobre o Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. *Youtube*, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jKIVsgr4euc>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Brasília, DF: Capes, jul. 2011. Edição Comemorativa Capes 60 anos. Disponível em: <

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

RIBEIRO, J. L. L. DE S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 jun. 2016.

SAMPAIO, S. M. R.; EMBIRUÇU, M.; ALMEIDA FILHO, N. de. A Universidade como objeto: apresentação do Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da UFBA-Brasil. In: FORUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, Coimbra. *Anais...* Coimbra: Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/01/me_naf_smrs.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2016.

SAMPAIO, H. ;VELLOSO, J. Formação de mestres (e doutores): contribuições para as atividades profissionais. In: VELLOSO, J. (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília, DF:Capex, 2002. v.1, p. 420-436.

SCHOBBER, J. Acertos e erros do sistema de pós-graduação brasileiro. Universidades: *urgências*. [S.l.], 2003. Disponível em: <<http://comciencia.br/reportagens/universidades/uni04.shtml>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p.13-27, jan./abr. 2009. Disponível em:<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2580&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

SEVERINO, A. J. Universidade, ciência e formação acadêmica. In: SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. cap.1, p. 21-36.

SOUZA JUNIOR, H. P. Acompanhamento de egressos. In: MACHADO, L. R. S.; FIDALGO, F. S. (Org.). *Dicionário de educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. v.1, p. 13-14.

TISOTT, P. B. et al. Motivadores e expectativas na pós-graduação: um estudo no mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 13, 2013, Caxias do Sul. *Anais...*Caxias do Sul:Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucs_ppga/mostrappga2013/paper/viewFile/3649/1128>. Acesso em: 4 abr. 2016.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (Comp.). *Las universidades en América*

Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p.160-177. Disponível em:<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Capacitação de servidores da UFBA favorece progressão na carreira e melhor atendimento.* Salvador, set. 2016a. Disponível em:<<https://www.ufba.br/noticias/capacita%C3%A7%C3%A3o-de-servidores-da-ufba-favorece-progress%C3%A3o-na-carreira-e-melhor-atendimento>>. Acesso em: 10 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. *EISU-Matriz Curricular.* Salvador, 2012. Disponível em:<http://www.eisu.ihac.ufba.br/sites/eisu.ihac.ufba.br/files/EISU_Matriz_Curricular.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. *Proposta do Programa.* Salvador, 2015. Disponível em:<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação. *Histórico.* Salvador, 2016b. Disponível em:<<http://www.propg.ufba.br/historicof>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Universidade nova: plano de expansão e reestruturação da arquitetura curricular na Universidade Federal da Bahia.* Documento Preliminar. Salvador, 2007. Disponível em:<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-rp1PGI6SwJ:https://twiki.ufba.br/twiki/pub/UniversidadeNova/WebHome/UFBA_REUNI_TERMO_REFERENCIA.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 15 jul.2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *UFBA em números.* Ano Base 2015. Salvador, 2016c. Disponível em:<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA_em_NUMEROS_2016_versao_para_impressao.pdf>. Acesso em:10 mar.2017.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 583-611, 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a05v34123.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

VERAS, R. M.; LEMOS, D. V. da.; MACEDO, B. T. F. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 621-641, nov. 2015. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00621.pdf>>. Acesso em: 7 jul.2016.

VIANA, C.M.Q.Q.; VEIGA, I.P.A.O diálogo acadêmico entre orientadores e orientandos. *Educação*, Porto Alegre, v.33, n.3, p.222-226, set./dez.2010. Disponível

em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8079/5726>>. Acesso em: 18 maio 2016.

VOGT, C. Universidades: urgências. [S.l.], 2003. Disponível em: <<http://comciencia.br/reportagens/universidades/uni01.shtml>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

WALTER, O. M. F. C. Análise de ferramentas gratuitas para condução de *survey online*. *Produto & Produção*, Porto Alegre, v.14, n. 2, p. 44-58, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/ProdutoProducao/article/view/22172/26155>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

YIN, R. K. Quando usar os estudos de caso como método de pesquisa. In: YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. cap. 1. p. 23-43.

ZAIDAN, S. et al. Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. p.129-160, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100007>. Acesso em: 28 abr. 2016.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com a Coordenação do Programa

- 1) Fale um pouco sobre sua participação na criação do PPGEISU.

- 2) No seu ponto de vista, quais foram os principais desafios encontrados e as principais realizações?

- 3) Em sua opinião, quais seriam as perspectivas futuras para o PPGEISU?

APÊNDICE B – Questionário

Prezado(a) colega,

No âmbito da minha dissertação de mestrado intitulada “O PERFIL DOS EGRESSOS E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE”, vinculado ao já citado Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), tendo como orientadora a professora Flávia Garcia Rosa, realizo um estudo que tem como universo da pesquisa os egressos do PPGEISU, com o objetivo de traçar um perfil desses egressos e verificar de que modo o Programa contribuiu para sua formação, bem como a sua percepção sobre o mestrado. Conto com a colaboração de todos respondendo a este instrumento de coleta de dados que é decisivo para o desenvolvimento da minha dissertação. Assumo o compromisso de garantir o anonimato dos entrevistados.

Patrícia Barroso

Mestranda do PPGEISU e bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da UFBA

IDENTIFICAÇÃO

1. Idade

- 20-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- 60 anos ou mais

2. Sexo

- Masculino
- Feminino

3. Ocupação (especificar função e instituição/empresa)

4. Graduação (especificar)

5. Instituição onde realizou a graduação (especificar)

6. Ano de conclusão do mestrado

7. Em que condição você responde a este questionário de acordo com sua formação acadêmica? (mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- Doutor
- Aluno de doutorado
- Mestre
- Membro de um grupo de pesquisa
- Não deu continuidade às atividades acadêmicas
- Outro (especificar):

8. Se faz um doutorado, especifique a instituição:

* 9. Após a conclusão do mestrado, o que diria em relação ao doutorado:

- Nunca tentou
- Tentou e foi aprovado
- Tentou e foi reprovado
- Não pretende realizar o doutorado

* 10. A intenção de tentar o doutorado nos próximos dois anos é:

- Muito alta
- Pouco alta
- Nem alta nem baixa
- Pouco baixa
- Muito baixa

- Não sabe
- Não pretende realizar o doutorado
- Realizo ou já realizei o doutorado

* 11. No momento exerce uma atividade profissional? Na sua área de formação na graduação?

- Sim, trabalho fixo concursado do setor público na minha área de formação na graduação
- Sim, trabalho fixo concursado do setor público em outra área
- Sim, trabalho fixo no setor privado, na minha área de formação na graduação
- Sim, trabalho fixo no setor privado em outra área
- Sim, trabalho temporário no setor privado, na minha área de formação na graduação
- Sim, trabalho temporário no setor privado em outra área
- Estou aposentado
- Não estou exercendo uma atividade profissional
- Outro (especificar):

* 12. Qual cargo ocupa na instituição/empresa? Mais de uma alternativa pode ser assinalada:

- Coordenador
- Professor universitário
- Professor ensino médio
- Professor ensino fundamental
- Direção
- Assistente
- Consultor

- Assessor
- Não trabalha
- Outro (especificar):

SOBRE O CURSO DE MESTRADO E A CARREIRA DO ALUNO

- * 13. Após a conclusão do seu mestrado no PPGEISU, que reflexo teve na sua carreira profissional? (é possível marcar mais de uma resposta)

- Aumento de responsabilidade no emprego
- Melhora no prestígio profissional junto a equipe
- Aumento de salário
- Obtenção de um novo emprego
- Promoção de cargo
- Aprovação em concurso público
- Apenas realização pessoal
- Outro (especificar):

- * 14. De um modo geral, como avaliaria o curso do PPGEISU para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

- Extremamente importante
- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não sabe

- * 15. A aplicabilidade dos conhecimentos obtidos no curso do PPGEISU em suas tarefas e atividades no trabalho é:

- Muito alta

- Alta
- Nem alta nem baixa
- Baixa
- Muito baixa

* 16. Frequência em que utiliza os conhecimentos obtidos durante o curso do PPGEISU no desenvolvimento de suas atividades profissionais:

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

AVALIAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO

* 17. A possibilidade de recomendar o curso do PPGEISU a outras pessoas é:

- Muito alta
- Alta
- Nem alta nem baixa
- Baixa
- Muito baixa

* 18. Especifique de “0” a “10”, utilizando somente números inteiros, que nota geral que daria para o curso:

* 19. Justifique a nota atribuída:

--

- * 20. Analise as afirmativas e marque a resposta que melhor representar sua opinião:

	Concorda muito	Concorda Pouco	Neutro	Discorda pouco	Discorda muito	Não sabe
A dissertação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conhecimentos adquiridos no curso podem ser aplicados em seu ambiente de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O curso forneceu capacitação para a análise de questões mais abrangentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- * 21. Ao optar pelo curso do PPGEISU, o seu principal objetivo foi (mais de uma alternativa pode ser assinalada):

- Especialização
- Atualização
- Ampliação do conhecimento em outras áreas
- Mudança na área de atuação
- Melhorar o currículo
- Ascensão profissional

- Exigência da empresa/instituição onde trabalha
- Aumento de salário
- Aumento de salário para se aposentar
- Outro (especificar):

* 22. Considerando a sua expectativa antes de entrar no curso do PPGEISU, diria que:

- Atendeu muito suas expectativas
- Atendeu pouco suas expectativas
- Não atendeu suas expectativas
- Não sabe
- Outro (especificar):

* 23. Principais dificuldades que encontrou durante o curso do PPGEISU (mais de uma alternativa pode ser assinalada):

- Local de realização do curso
- Horário das disciplinas
- Conciliação de estudo e trabalho
- Relação com o orientador
- Relação com os professores
- Acervo da biblioteca
- Escrita dos trabalhos solicitados nas diversas disciplinas
- Desconhecimento das normas da ABNT
- Qualificação
- Escrita da dissertação
- Defesa da dissertação

Banca de defesa

Outro (especificar):

* 24. Ao longo do curso do PPGEISU, consegui realizar (mais de uma alternativa pode ser assinalada):

Apresentação de trabalho em seminário internacional

Apresentação de trabalho em seminário nacional

Publicação de artigo em periódico

Publicação de capítulo de livro

Publicação de livro

Elaboração de produtos técnicos

Recebimento de prêmio acadêmico

Membro de grupo de pesquisa

Outro (especificar):

25. Caso queira fazer algum outro comentário, por favor utilize o espaço abaixo:

Agradeço a sua participação.

Concluído

Ativados pela



Veja como é fácil [criar um questionário](#)

APÊNDICE C – Pertinência entre objetivos e o questionário

Objetivos	Questionário *P = pergunta
Identificar o perfil do egresso	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P11; P12
Identificar os principais aspectos envolvidos na decisão de participar do Programa	P9; P10; P19; P21; P22
Identificar aplicações práticas dos resultados obtidos nas dissertações	P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P20; P23; P24; P25

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa para a qual você está sendo convidado(a) a participar tem como objetivo traçar um perfil dos egressos e verificar de que modo o Programa contribuiu para sua formação, bem como a sua percepção sobre o mestrado. Este estudo está sendo realizado pela mestranda Patrícia Barroso e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, na Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da profa. dra. Flávia Garcia Rosa. A pesquisa tem a anuência da Coordenação do PPGEISU e pretende contribuir subsidiando as políticas de acompanhamento dos egressos e de avaliação do Programa. Pelo presente documento, declaro estar ciente do objetivo do estudo e, em caso de dúvidas a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, terei total liberdade para questionar ou me recusar a continuar participando da investigação. Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assentam-se nas seguintes restrições:

- a) Não serei obrigado a realizar nenhuma atividade a qual não me sinta disposta e capaz;
- b) O meu nome e dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- c) Não participarei de qualquer atividade que possa vir a me trazer qualquer prejuízo;
- d) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial, garantindo a privacidade do sujeito da pesquisa;
- e) A pesquisadora está obrigada a me fornecer, quando solicitado, as informações coletadas;
- f) Posso, a qualquer momento, solicitar que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

O contato com a pesquisadora se dará pelo e-mail: barroso.p2010@gmail.com e pelo telefone e WhatsApp: (71) 99162 0687.

Salvador, ----/----/-----

Entrevistado(a)

Patrícia Barroso
Mestranda PPGEISU e Bibliotecária SIBI/UFBA