



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS**

**JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE**

**AValiação da Efetividade do Programa Demanda  
Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT**

**Palmas - TO**

**2016**

**JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE**

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA DEMANDA  
SOCIAL DA CAPES NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Gestão de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Jr.

**Palmas – TO**

**2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- L533a Leite, Joselma Rodrigues de Sousa.  
Avaliação da efetividade do programa Demanda Social da CAPES na pós-graduação da UFT. / Joselma Rodrigues de Sousa Leite. – Palmas, TO, 2016.  
240 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2016.  
Orientador: Francisco Gilson Rebouças Pôrto Jr
1. Bolsas de Pós-graduação. 2. CAPES. 3. Universidades. 4. Política Pública. I. Título

**CDD 350**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE**

**AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA DEMANDA SOCIAL DA  
CAPES NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins para obtenção do título de mestre.  
Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior.

Aprovada em 9/6/16.

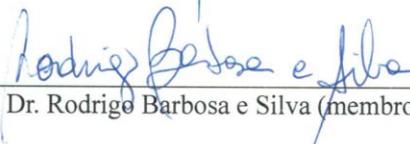
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior (orientador)



Profa. Dra. Ana Lúcia Medeiros (membro interno)



Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva (membro externo)

Dedico com todo meu amor e gratidão aos meus pais, Sebastião e Maria Lauzina, que pelo exemplo me ensinaram o que sou de melhor e a quem devo todas as conquistas da minha vida.

A Joildo, Miguel e Maria Clara, amores da minha vida, minha fortaleza! Neste percurso, ter vocês ao meu lado representou a lembrança e a promessa de dias bem mais leves.

## AGRADECIMENTOS

Embora seja muito difícil transformar sentimentos em palavras, sobretudo quando se tem tantas pessoas especiais a agradecer, não poderia deixar de fazê-lo, porque todas, sem exceção, foram imprescindíveis para que esta etapa se cumprisse em minha vida.

*“Em tudo dai graças”* (1Ts, 5:18), assim inicio agradecendo a DEUS, por ser luz em minha vida, por me amparar, guiar e proteger todos os dias, até mesmo naqueles em que eu menos mereci.

Agradeço de coração a toda minha família pelo apoio e pelo incentivo em todos os momentos. Cada um à sua maneira foi imprescindível para que eu chegasse até aqui. Tê-los ao meu lado fortaleceu esta caminhada e motivou meu desejo de concluir a dissertação o quanto antes.

Ao meu querido orientador, Professor Gilson Pôrto, agradeço de coração todo incentivo, confiança, amizade, apoio e generosidade, sobretudo nos momentos em que o fardo se tornou mais pesado.

Agradeço a todos os professores do GESPOL, pois pude aprender e amadurecer minha visão de mundo em diferentes aspectos. Agradeço de modo especial aos professores Dr. Rodrigo Barbosa e Silva e Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Medeiros por terem aceitado o convite para participação em minha banca.

Agradeço imensamente a duas pessoas, que, além de colegas de trabalho, os anos de convívio na UFT permitem-me hoje considerá-los verdadeiros amigos: Juciene (Jucy), muitíssimo obrigada por toda ajuda, apoio e incentivo desde os primeiros momentos rumo à materialização deste sonho; Ricardo Egídio, sua ajuda no levantamento de dados do SIE foi essencial, serei eternamente grata.

Agradeço aos professores Dr. Alex Pizzio, Dr. José Wilson Rodrigues de Melo, Dr.<sup>a</sup> Maria José de Pinho e Dr. Waldecy Rodrigues, por me incentivarem a percorrer este caminho.

Aos amigos de longa data e aos novos amigos pelo apoio e incentivo nesta jornada. Os momentos de lazer, as conversas e as risadas na companhia de cada um, apesar de reduzidas neste período de estudos, foram revigorantes.

Aos colegas de trabalho da PROPESQ: Ana Paula (Paulinha), Glenda, Halisson, Herberth, Juciene, Poliana, Walsi, professores: Etienne, Maria José, Wagner e Waldecy, obrigada pela amizade, pelo convívio harmonioso e pelo apoio de sempre.

Aos companheiros do mestrado, por compartilharmos tantas emoções juntos, almoços, karaokês, lanchinhos. Como uma equipe nos apoiamos e crescemos, visando alcançar um objetivo em comum, o tão desejado título de Mestre. Nesse período, muitas alegrias e angústias foram partilhadas, isso nos fortaleceu e nos uniu ainda mais. Agradeço de coração todo cuidado que tiveram comigo durante minha recuperação no pós-operatório. Nunca faltou uma mão amiga que empurrasse minha cadeira de rodas quando foi preciso; que me ajudasse com as muletas depois; que me trouxesse pra casa com todo cuidado; que me levasse um lanchinho na cadeira, enfim, vocês me proporcionaram um fardo mais leve em dias muito difíceis... Obrigada por tudo meus amigos!

Agradeço de forma especial a Ana Lúcia e Míriam, por partilharem mais intensamente cada etapa da construção deste trabalho. Meninas, serei eternamente grata por todo apoio e incentivo, mas sobretudo pelos laços de amizade que construímos para a vida.

À UFT, pelo investimento em minha qualificação.

Aos sujeitos da pesquisa – coordenadores, alunos e ex-alunos dos Programas de Pós-Graduação da UFT, por dedicarem tempo e atenção para colaborar com a realização deste trabalho.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”*

*(John Dewey)*

## RESUMO

Com o presente estudo, buscou-se realizar uma análise da efetividade do Programa Demanda Social (DS) da CAPES na pós-graduação da UFT, a fim de compreender seu impacto na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação acadêmicos da UFT.

Para isso, foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar como o programa Demanda Social tem contribuído para a formação discente nos programas de pós-graduação da UFT; identificar em que medida a política de concessão de bolsas do programa Demanda Social (PDS) tem impactado no desempenho dos bolsistas em relação à conclusão do curso; e identificar as causas de evasão nos programas de pós-graduação da UFT. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio da utilização das seguintes estratégias metodológicas: pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de questionários. Participaram da pesquisa três grupos de população: o primeiro composto pelos coordenadores dos PPGs, o segundo composto por alunos regulares dos mestrados e doutorados e o terceiro por alunos egressos, tanto dos mestrados, quanto dos doutorados. Para os dados qualitativos, utilizou-se a técnica análise de conteúdo; e, para os dados quantitativos, utilizou-se a estatística descritiva. Das hipóteses adotadas como respostas preliminares ao estudo, apenas uma não foi totalmente confirmada. Os resultados apontam que, apesar de comprovada a efetividade do programa Demanda Social na pós-graduação da UFT, enquanto política que incentiva a permanência de alunos nos quadros dos PPGs da instituição, essa efetividade torna-se limitada no momento em que os objetivos estabelecidos para o programa não são atingidos em sua totalidade. Em muitos aspectos, sua execução se torna carente de um acompanhamento mais efetivo por parte dos gestores, necessitando, portanto, que se criem instrumentos e estratégias de atuação dos PPGs no sentido de tornar mais claro e efetivo esse processo, otimizando as cotas de bolsas disponíveis para cada curso e, dessa forma, colher de sua utilização melhores resultados. Em se tratando do problema da evasão, os dados sugerem que, nos PPGs, cujo número de bolsas não é suficiente para atender à demanda dos alunos, a probabilidade de evasão aumenta na medida em que há necessidade de o aluno buscar vínculo empregatício para manutenção de suas despesas, o que significa dizer que a questão financeira pode ser considerada o principal fator de desistência do curso. Ressalte-se que o presente estudo tornou-se viável dadas as circunstâncias profissionais e o interesse pessoal da pesquisadora acerca do tema.

**Palavras-chave:** CAPES. Programa Demanda Social. Universidade. Pós-graduação.

## ABSTRACT

With this study, we seek to conduct an analysis of the effectiveness of the Social Program of Capes (DS) in the Post Graduate Studies of UFT, in order to understand its impact on student qualifications and performance of academic Graduate Programs of UFT. Thus, three specific objectives were established: to identify how the Social Demand Program has contributed to student training in Graduate Programs of UFT; identify to what extent the scholarships policy of the Social Demand Program (PDS) has impacted the performance of the scholarship students in relation to the completion of the course; and identify the causes of evasion in the Post Graduation Programs of UFT. This is an exploratory and descriptive research with quantitative and qualitative approach. Data collection occurred through the use of the following methodological strategies: bibliographical and documentary research and questionnaires. The participants were three population groups: the first consisting of the coordinators of PPGs, the second composed of regular students of master's and doctoral degrees, and the third by former students. both masters and PhDs. For qualitative data it was used the technique of content analysis and the descriptive statistics for quantitative data. Among the assumptions adopted as preliminary responses to the study, only one was not fully confirmed. The results show that despite proven the effectiveness of the Social Demand Program in the Post Graduation of UFT, as a policy that encourages the permanence of students in the tables of PPGs of the institution, this effectiveness becomes limited in the moment that the goals set for the program are not achieved in its entirety, whereas in some ways its execution becomes lacking in a more effective monitoring by managers, thus requiring the creation of instruments to develop instruments and PPGs action strategies in order to make this process clearer and effective, optimizing scholarships quotas available for each course and this way reap better results from their use. In the case of the dropout students problem, the data suggest that in the PPGs whose number of scholarships is not enough to meet the demand of students, the likelihood of evasion increases as there is need of the student to seek employment to maintain their spending, which means that the financial issue can be considered the most important factor of withdrawall of the course. It is noteworthy that this study became feasible because of the professional circumstances and the personal interest of the researcher on the subject.

**Keywords:** CAPES. Social Demand Program. University. Postgraduate studies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – PPG de vínculo do aluno.....	112
Figura 2 – Variáveis: sexo, idade e estado civil.....	114
Figura 3 – Variáveis: emprego e renda .....	116
Figura 4 – Variáveis: emprego e renda .....	117
Figura 5 – Variável bolsa de pós-graduação .....	119
Figura 6 – Variável bolsa de pós-graduação .....	122
Figura 7 – Influência do curso na carreira .....	123
Figura 8 – Efetividade na conclusão do curso .....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – PPGs avaliados no estudo .....	30
Quadro 2 – Mestrados ofertados na UFT .....	86
Quadro 3 – Doutorados ofertados na UFT .....	87
Quadro 4 – Distribuição de bolsas de mestrado do programa Demanda Social (DS) da CAPES .....	92
Quadro 5 – Distribuição de bolsas de doutorado do Programa Demanda Social da CAPES...	93
Quadro 6 – Políticas e programas desenvolvidos e apoiados pela PROPESQ .....	106
Quadro 7 – População pesquisada por curso .....	110
Quadro 8 – Estudo e trabalho na pós-graduação .....	126
Quadro 9 – Critérios de concessão de bolsas .....	128
Quadro 10 – Contribuição da bolsa para a formação do aluno de pós-graduação .....	131
Quadro 11 – Efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação .....	134
Quadro 12 – Percepção dos discentes sobre os PPGs .....	136
Quadro 13 – Evasão na pós-graduação.....	139
Quadro 14 – Efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES .....	141
Quadro 15 – Desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas .....	143
Quadro 16 – Acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação .....	145
Quadro 17 – Atribuições das partes envolvidas no programa Demanda Social.....	147
Quadro 18 – Percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT.....	149

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução dos Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por região (2003-2013) .	75
Tabela 2 - Investimentos da CAPES em bolsas e auxílio à pesquisa no país no período de 2003 a 2012 .....	76
Tabela 3 - Investimento da Capes em bolsas e fomento no país, por região no período de 2003 a 2012 .....	77
Tabela 4 - Evolução dos programas de pós-graduação da região Norte (2003-2013) .....	77
Tabela 5 - Doutores por grande área/tipo de atividade: pesquisa e ensino: 119.402.....	78
Tabela 6 - Investimentos da CAPES em bolsas e fomento a pesquisa na região Norte no período de 2003 a 2012.....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos PPGs da UFT por tipo de curso .....	88
Gráfico 2 – Distribuição dos PPGs da UFT por câmpus .....	89
Gráfico 3 – Totalizador de alunos formados por curso e sexo (doutorados) .....	96
Gráfico 4 – Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (doutorados) .....	97
Gráfico 5 – Totalizador de alunos titulados por curso e sexo (mestrados) .....	98
Gráfico 6 – Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (mestrados) .....	99
Gráfico 7 – Totalizador de alunos desistentes por curso e sexo (mestrados) .....	100
Gráfico 8 – Totalizador de alunos jubilados por curso e sexo (mestrados) .....	101
Gráfico 9 – Totalizador de alunos desvinculados por curso e sexo (mestrados) .....	102
Gráfico 10 – Critérios de cancelamento de bolsas do Programa Demanda Social por curso (mestrados) .....	103
Gráfico 11 – Critérios de cancelamento de bolsas do Programa Demanda Social por curso (doutorados) .....	105

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACES

ABE	Associao Brasileira de Educao
ABC	Academia Brasileira de Cincias
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econmico
CAPES	Coordenao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior
CF	Constituio Federal
CFE	Conselho Federal de Educao
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientfico e Tecnolgico
DEB	Diretoria de Formao de Professores da Educao Bsica
DED	Diretoria de Educao a Distncia
DS	Demanda Social
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDTC	Fundo Nacional de Desenvolvimento Cientfico e Tecnolgico
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedaggicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao
MEC	Ministrio da Educao e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formao de Professores da Educao Bsica
PNAP	Programa Nacional de Formao em Administrao Pblica
PNE	Plano Nacional de Educao
PNPG	Plano Nacional de Ps-Graduao
PPG	Programa de Ps-Graduao
PROAP	Programa de Apoio  Ps-Graduao
PROPESQ	Pr-Reitoria de Pesquisa e Ps-Graduao
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Cincia
SEED	Secretaria de Educao a Distncia
SNPG	Sistema Nacional de Ps-Graduao
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Braslia
UNICEF	Fundo das Naes Unidas para a Infncia
UNITINS	Fundao Universidade do Tocantins

USP

Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	27
2.1 Os caminhos da pesquisa.....	27
2.2 Percurso metodológico .....	28
2.3 Tipo de pesquisa .....	30
2.4 População e amostra da pesquisa .....	32
2.5 Instrumentos de coleta de dados .....	35
2.6 Procedimentos de coleta de dados .....	38
2.7 Análise e tratamento dos dados coletados .....	38
<b>3 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL</b> .....	41
3.1 Estruturando o ensino superior e a pós-graduação no Brasil: estatuto das universidades e normatizações correlatas.....	46
<b>4 O PAPEL DA CAPES NA CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL</b> .....	57
4.1 Criação da CAPES e os primeiros passos da pós-graduação no Brasil.....	57
4.2 Consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil.....	65
4.3 Conceituando políticas públicas e avaliação .....	71
4.4 Investimentos em bolsas e auxílio à pesquisa no país .....	74
<b>5 RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	82
5.1 A Universidade Federal do Tocantins – universo da pesquisa.....	82
5.2 Os números da pós-graduação da UFT .....	85
5.3 Análise dos dados da pesquisa.....	108
5.3.1 Dados quantitativos .....	109
5.3.2 Dados qualitativos .....	126
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	157

ANEXO 1 - Declaração de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UFT .....	165
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos coordenadores dos programas de pós-graduação.....	168
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos regulares dos mestrados .....	170
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos regulares dos doutorados.....	174
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos alunos egressos dos mestrados .....	178
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos alunos egressos dos doutorados .....	182
APÊNDICE F – TCLE Questionários .....	186
APÊNDICE G – Diagnóstico da Pesquisa.....	188

## 1 INTRODUÇÃO

Garantir a qualidade do ensino superior, tanto no nível de graduação quanto no de pós-graduação, é fundamental para o desenvolvimento de um país, tornando-se essencial que a relação entre esses níveis de ensino se complementem, atendendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e democrática (BARROS, 2015; BRANDÃO; CARVALHO, 2015). A universidade, no exercício de sua função educacional, institucional e social, desempenha um importante papel de agente transformador da realidade social, política e econômica de uma região e, conseqüentemente, de uma nação, por meio da geração do conhecimento (CURY, 2004).

Vivemos em uma sociedade em que o conhecimento técnico e científico e o aperfeiçoamento constante de novas competências são essenciais para nos mantermos competitivos no mercado de trabalho, que se mostra cada vez mais exigente e seletivo (MORAES, 2015). Nesse sentido, Dias Sobrinho (2010, p. 1229) nos diz que “o conhecimento é indispensável para a realização pessoal, para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação”, ou seja, o desenvolvimento local é proporcional ao nível educacional de sua população.

Sguissardi (2009, p. 168) afirma que o conhecimento e a ciência jamais podem ser reduzidos a um conceito restritamente mercadológico, pois constituem “bem público, coletivo, fruto do trabalho humano solidário ou explorado nas relações de produção capitalista, um bem que não se desgasta, não se degrada, mas, ao contrário, cresce e multiplica-se pelo uso individual e coletivo”. Dessa forma, tanto na formação acadêmica e profissional dos cidadãos, quanto na produção do conhecimento científico ou no atendimento às demandas propostas pela própria sociedade, a universidade deixa explícita a importância de seu papel social. Nesse sentido, considerando o papel do Estado aliado à participação da sociedade, Dias Sobrinho (2010, p. 1238) enfatiza que ambos, “por princípio de justiça social e por estratégia de desenvolvimento nacional sustentável, têm o dever de assegurar a educação de qualidade como um bem social disponível a todos”. Essa educação de qualidade deve ser garantida desde as séries iniciais da vida acadêmica de todos os cidadãos até os mais elevados níveis de ensino, como o mestrado e o doutorado.

Ainda com destaque para o papel social da universidade, na concepção de Goergen (2006, p. 68), “a primeira e mais fundamental responsabilidade social da universidade refere-

se à qualidade das atividades de investigação e de docência em qualquer área, em virtude destas serem as duas atividades básicas da universidade”. Nesse sentido, vale ressaltar que a organização da universidade brasileira tem como eixo fundamental o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão, devendo obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ambos, previsto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, compete às instituições de ensino superior tratá-los de forma igual, sob pena de violar o preceito legal (MOITA; ANDRADE, 2009).

Dessa forma, no caso específico da pós-graduação, as instituições de ensino superior do país contam com uma importante política governamental de apoio a esse nível de ensino, que ocorre na forma de concessão de bolsas de estudo aos alunos. Assim, no desempenho de seu papel, o Estado brasileiro, por meio de suas agências de fomento, vem promovendo o incentivo à qualificação por meio da distribuição de bolsas de estudo e apoio aos PPGs – Programas de Pós-Graduação (CURY, 2014). Essa política de distribuição de bolsas e auxílios adotada pelos órgãos de fomento, como forma de promover a formação em alto nível na pós-graduação, tem o objetivo de contribuir para o crescimento e desempenho das atividades desenvolvidas nos PPGs, no sentido de elevar a qualidade deles e do material produzido por seu corpo discente e docente, em conformidade com os critérios de avaliação estabelecidos pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Vale ressaltar que o SNPG tem por objetivos: “Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico; e Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação” (BRASIL, 2016, p. 1-2).

Dessa maneira, comprometidas com a formação de pesquisadores e docentes, destacam-se CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, como as agências financiadoras com efetiva participação no fomento à pós-graduação e à pesquisa no Brasil, desde o momento da institucionalização desse nível de ensino, estimulando a formação de mestres e doutores, bem como a consolidação das atividades de pesquisa científica. Em se tratando das atividades relacionadas à pesquisa, Goergen (2006, p. 81) salienta que “os caminhos a serem trilhados pela universidade no campo da pesquisa devem ser objetos permanentes de debate e discussão que tenham como norte o sentido humano e social”.

Apesar da existência dos demais órgãos de fomento à pesquisa e à pós-graduação, como as FAPs – Fundação de Amparo à Pesquisa nos estados e outros setores não governamentais, neste trabalho, daremos enfoque especial à atuação da CAPES, enquanto

agência que financia o objeto de estudo desta pesquisa, o programa de bolsas de pós-graduação Demanda Social.

A proposta de avaliar um programa de incentivo à qualificação discente na pós-graduação surgiu da experiência da autora como servidora lotada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESQ, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, tendo, entre suas atribuições, acompanhamento e suporte aos PPGs, inclusive realizando o acompanhamento desse processo de concessão de bolsas desde a sua implementação no ano de 2004, quando a CAPES disponibilizou as primeiras quatro cotas de bolsas do referido programa para a UFT.

Ao longo desse período, percebeu-se que, do ponto de vista da gestão, ainda não existe um controle efetivo das ações que envolvem esse processo de concessão de bolsas e o acompanhamento de sua execução, tanto por parte dos PPGs, quanto por parte da própria PROPESQ. Assim, percebe-se que essa é uma política de extrema importância para os PPGs e para a universidade, mas que ainda não se encontra padronizada institucionalmente, necessitando, assim, da adoção de medidas que possibilitem o uso adequado e eficiente das cotas de bolsa disponibilizadas, de forma que essa política seja de fato efetiva e atenda aos fins a que se propõe.

Diante dessa escassez de padronização de normas e de um efetivo acompanhamento dessa política de concessão de bolsas, tem-se observado, no decorrer desses anos, a ocorrência de inúmeros problemas que certamente impactam negativamente nos fins a que se propõe essa política de apoio aos alunos e, conseqüentemente, aos PPGs e à própria universidade. Entre os problemas constantemente percebidos, citamos, a princípio, e considerando-se como maior grau de gravidade, a evasão de alunos bolsistas ou mesmo a conclusão do curso fora do prazo estabelecido, acarretando prejuízos não somente ao aluno, mas também aos PPGs e à CAPES que tendo financiado os estudos desse aluno não obteve o retorno pretendido com sua política.

Assim, a escolha do tema foi especialmente motivada pela necessidade de se desenvolverem na UFT técnicas e ferramentas que possibilitem uma ampla visão e controle da execução do referido programa de bolsas, por meio de um acompanhamento mais criterioso dos alunos bolsistas, no cumprimento de prazos e demais atribuições que lhes são inerentes. Somente assim se acredita que será possível cumprir a contento o que determina o regulamento do programa de bolsas, propiciando o crescimento dos PPGs contemplados com as cotas.

Conforme destaca seu regulamento, o programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) de todas as instituições de ensino superior, que possuem personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito e que sejam devidamente reconhecidas pela CAPES. Tais cursos são

avaliados em critérios importantes, como seu desempenho, evolução do conceito e aumento do número de alunos (BRASIL, 2015).

O objetivo principal do programa DS é promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades (BRASIL, 2015).

Como parte do apoio aos PPGs, atrelado ao programa DS, a CAPES disponibiliza anualmente a eles recursos financeiros por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação – PROAP, regulamentado pela Portaria CAPES nº 156, de 28 de novembro de 2014, com o objetivo de “proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* mantidos por instituições públicas” (BRASIL, 2015). É por meio desse recurso que os PPGs, em suas limitações, vêm custeando despesas como: manutenção de equipamentos; apoio à realização de eventos científico-acadêmicos no país; participação de professores, pesquisadores e alunos em atividades de intercâmbio e parcerias entre PPGs e instituições formalmente associados, entre outras.

Dessa forma, destaca-se o importante papel de tais políticas no apoio e consolidação da pós-graduação na UFT, que, desde sua implantação no ano de 2003, expandiu significativamente a oferta de cursos e número de vagas oferecidas nos PPGs. Constatou-se tal afirmativa pela análise de dados disponíveis na PROPESQ/UFT, bem como nos *sites* oficiais das agências financiadoras CAPES/MEC e CNPq, onde se pode verificar facilmente que, do momento de sua implantação aos dias de hoje, a pós-graduação da UFT tem alcançado elevado nível de crescimento em termos de oferta de cursos novos. Os dados mostram que, ao final do ano de 2003, havia na pós-graduação da UFT apenas 14 alunos matriculados. Vale lembrar que naquele ano a UFT contava com apenas um programa de mestrado e atualmente<sup>1</sup> conta com 28 mestrados (17 acadêmicos e 11 profissionais) e 6 doutorados, sendo 1 doutorado realizado no sistema de rede de cooperação.

Quanto aos mestrados profissionais<sup>2</sup>, além dos 6 próprios da UFT, há mais 4 em funcionamento na instituição – PROFMAT (Mestrado Profissional em Matemática), PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em Ensino de História) e PROFIS (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – que são

---

<sup>1</sup> Dados atualizados em 30/03/2016 com informações da PROPESQ – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFT.

<sup>2</sup> O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho (BRASIL, 2015).

oferecidos na modalidade profissionais em rede, realizados em parceria com outras instituições. Lembrando que o PROFMAT é oferecido no câmpus de Palmas e Arraias, sob coordenações diferentes, contabilizando, assim, um curso a mais no quantitativo total de cursos profissionais oferecidos.

Os PPGs da UFT encontram-se em funcionamento nos câmpus de Palmas, Gurupi, Araguaína, Arraias e Porto Nacional. Ressaltamos que, entre os mestrados acadêmicos citados, cinco deles foram aprovados recentemente pela CAPES, no primeiro semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016, dos quais dois são oferecidos no câmpus de Araguaína, dois no câmpus de Palmas e um no câmpus de Porto Nacional, porém não serão parte do objeto de estudo, vez que ainda se encontram em fase de implantação, iniciando seus processos seletivos.

Com relação aos programas de mestrado citados, é importante ressaltar que 17 são programas acadêmicos; 6 são profissionais e 4 são na modalidade profissional em rede, oferecidos em parceria com outras instituições.

O número total de alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu* da UFT, tendo como referência o primeiro semestre de 2015, é de 697 alunos, de acordo com dados disponibilizados no SIE<sup>3</sup>. Nesse quantitativo de matriculados, estão incluídos os discentes de todos os PPGs da UFT, incluindo acadêmicos e profissionais. Porém os alunos matriculados nos 12 PPGs estudados na pesquisa totalizavam no mesmo período 424 alunos.

Nesse cenário de crescimento e consolidação de suas atividades, em especial no que tange à pós-graduação, conforme já citado, uma ação de grande impacto se deu por meio da intensificação de parcerias com os órgãos de fomento à pesquisa e à pós-graduação no país, com destaque para a CAPES e o CNPq, por meio da concessão de bolsas de estudo aos alunos e apoio financeiro aos programas. No entanto o impacto dessa política ainda não foi mensurado e/ou avaliado na UFT. Assim, buscando analisar em que medida essa política contribui efetivamente para o crescimento da pós-graduação na UFT, propôs-se com o presente estudo uma análise da execução do referido programa em alguns PPGs, tornando-se necessário o seguinte questionamento: como o programa Demanda Social da CAPES tem contribuído para a qualificação discente e o desempenho/crescimento dos programas de pós-graduação na UFT?

---

<sup>3</sup> Sistema de Informações para o Ensino: Programa de Controle Acadêmico e ferramentas diversas de controle desenvolvido pela UFSM/RS. É por meio desse programa que é feito todo o controle acadêmico da graduação e da pós-graduação da UFT.

Dessa forma, a realização da presente pesquisa justifica-se pela necessidade de se analisar a execução do referido programa na pós-graduação da UFT, enquanto política pública educacional que visa manter nos programas de pós-graduação, em tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico. Esse ponto específico – *alunos de excelente desempenho acadêmico* – motivou a pesquisadora a enveredar nos caminhos da pesquisa. A experiência e o convívio quase que diário com situações envolvendo os PPGs nos assuntos mais diversos, entre eles os relacionados aos bolsistas, geraram questionamentos que os relatórios formais e dados numéricos e/ou estatísticos por si só não foram suficientes para responder.

Assim, com a elaboração do presente estudo, busca-se contribuir para uma efetiva compreensão do impacto do programa Demanda Social no âmbito dos PPG da UFT, tanto na visão dos beneficiários, quanto da instituição, possibilitando também um amplo conhecimento das particularidades desse programa, além de identificar as práticas de gestão relacionadas às cotas de bolsa disponibilizadas para cada PPG e para a PROPESQ, e os fatores relacionados ao cumprimento do seu regulamento, disposto na Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Busca-se ainda, com os resultados alcançados na pesquisa, prover informações para possíveis melhorias na utilização das cotas de bolsa disponibilizadas para a pós-graduação da UFT.

Dessa forma, torna-se possível conhecer a real contribuição dessa política de concessão de bolsas na consolidação das políticas de pós-graduação da UFT, de acordo com os critérios de avaliação da CAPES; bem como identificar pontos que porventura necessitem de intervenção dos gestores da política<sup>4</sup>, quer sejam relacionados à atuação das coordenações dos cursos, quer sejam relacionados à atuação dos bolsistas, no sentido de otimizar a utilização das bolsas.

Em síntese, o presente estudo centra-se na necessidade de avaliar a efetividade do programa DS da CAPES na pós-graduação da UFT, considerando-se para o estudo apenas os programas de mestrado e doutorado acadêmicos já consolidados. Assim, a partir da delimitação do objeto de estudo, estabeleceu-se o objetivo geral e os objetivos específicos a serem atingidos com o presente trabalho. Com o objetivo geral estabelecido, busca-se **compreender o impacto do programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFT**. A partir do objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar como o programa Demanda Social tem contribuído para a formação discente nos PPGs da UFT;

---

<sup>4</sup> Entenda-se por gestores nesse caso: CAPES e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESQ.

- identificar em que medida a política de concessão de bolsas do programa Demanda Social tem impactado no desempenho dos bolsistas em relação à conclusão do curso;
- identificar as causas de evasão nos PPGs da UFT, em especial os casos relacionados aos bolsistas.

As hipóteses levantadas para o presente trabalho, de acordo com os objetivos específicos traçados, foram assim definidas:

H1 – a concessão de bolsas pelo programa Demanda Social da CAPES influencia, significativamente e de maneira positiva, no desempenho da maioria dos bolsistas da PG da UFT, porém não pode ser considerada um fator determinante para tal, tendo em vista o crescente número de bolsistas que não concluem o curso ou concluem fora do prazo estabelecido pelo regulamento do programa de bolsas;

H2 – os PPGs com maior número de bolsistas são os que proporcionalmente mais se destacam em termos de crescimento/desempenho e são também os que possuem os alunos mais efetivos em termos de conclusão do curso;

H3 – a evasão na pós-graduação da UFT é motivada especialmente pelos seguintes fatores: desligamento do curso e problemas de ordem pessoal do aluno; falta de apoio financeiro por parte dos PPGs e dificuldade em conciliar os estudos com o vínculo empregatício que possui.

No que diz respeito à composição do referencial teórico, a presente pesquisa realiza um resgate histórico acerca da criação e da consolidação da universidade no Brasil; da estruturação do ensino superior e da pós-graduação, abordando aspectos gerais relacionados a esse nível de ensino e suas políticas de incentivo, com um breve enfoque na conceituação de políticas públicas e avaliação. Abordou-se também o importante papel desempenhado pela CAPES na pós-graduação desde o momento de sua criação, além da recente ampliação de suas atividades.

Como o programa de bolsas em estudo trata-se de uma política pública voltada para o fortalecimento da pós-graduação no país, considerou-se relevante realizar, no presente estudo, uma breve abordagem acerca de conceitos relacionados a políticas públicas e avaliação. Além dessa abordagem conceitual, a fim de identificar as ações governamentais realizadas nessa área, procedeu-se também a um estudo comparado acerca do crescimento desse nível de ensino no país e os investimentos realizados em bolsas e auxílio à pesquisa e pós-graduação, em especial na região Norte, a fim de situar a pós-graduação da UFT no contexto nacional e regional.

Em se tratando das políticas públicas voltadas para a educação superior, Dias Sobrinho (2010, p. 1243) nos diz que “as políticas públicas de ‘democratização’ da educação superior devem propiciar mais e melhores oportunidades de acesso, mas sempre assegurando boas condições de permanência do estudante nos cursos”. Dessa forma, no que concerne à pós-graduação, essa oportunidade de acesso e permanência pode ser percebida por meio das políticas públicas de concessão de bolsas de estudo das diferentes agências de fomento do país.

No que diz respeito à avaliação na pós-graduação, segundo os relatos de Cunha (2000, p. 189), a avaliação institucional no Brasil surgiu na pós-graduação em 1976, quando foram avaliados todos os programas de mestrado e doutorado existentes no país. A “metodologia utilizada desde o início foi a do julgamento pelos pares, isto é, pelos próprios professores, que utilizam as informações fornecidas pelos próprios programas de pós-graduação, processadas pela Capes”. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2008, p. 84) enfatiza que a avaliação da pós-graduação no Brasil “está centrada no princípio do reconhecimento da qualidade dos programas, avaliados por meio da prática conhecida como revisão por pares e a qualidade medida pela produção científica”.

Outro conceito brevemente abordado na pesquisa refere-se à evasão, considerada uma questão recorrente em todos os níveis de ensino, desde as séries iniciais à pós-graduação, porém aparentemente com menor índice nesse nível de ensino. Quanto a esse assunto, buscaremos com esta pesquisa identificar fatores como: quais as principais variáveis que levam à evasão na pós-graduação da UFT; qual o perfil do aluno evadido e sua atual situação acadêmica; e quais os cursos com maior e/ou menor taxa de evasão.

Dessa forma, busca-se também com esta pesquisa compreender, mesmo que não profundamente, o fenômeno da evasão nos PPGs da UFT, abordando-se mais especificamente a questão dos bolsistas evadidos e as causas que motivaram a não conclusão do curso.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da presente pesquisa. Dessa forma, tem-se de forma detalhada aspectos relacionados a: população estudada e critérios de seleção, procedimentos e técnicas de coleta dos dados e o tratamento e análise dos resultados obtidos, assim como o retorno social da pesquisa à comunidade, na forma de um produto final disponível para consultas e orientações.

### 2.1 Os caminhos da pesquisa

Antecedendo a abordagem técnica seguida para o desencadear da pesquisa, por meio da descrição do seu percurso metodológico, julga-se oportuno realizar uma breve abordagem acerca do “porquê” da pesquisa, o caminho trilhado para se chegar ao estudo em questão.

O ingrediente principal e motivador para a elaboração do presente estudo foi o envolvimento direto da pesquisadora com o objeto estudado e as indagações que surgiram ao longo do caminho, em virtude da atuação profissional junto à PROPESQ, onde são desenvolvidas, entre outras atividades próprias de um setor de pós-graduação, as ligadas aos PPGs, incluindo os programas de concessão de bolsas de estudo, o que faz com que o estudo tenha sido alicerçado em conhecimentos técnicos adquiridos durante os doze anos de trabalho desempenhados no referido setor.

Dessa forma, conhecer tecnicamente a operacionalização do Programa de bolsas estudado no âmbito de sua gestão superior na universidade, no caso a PROPESQ, foi instigante para despertar o desejo de conhecer a efetividade de sua aplicação, ou seja, ir além do que mostram os relatórios institucionais, tanto da UFT, quanto da própria CAPES, responsável direta pelo referido programa. Para isso, fez-se necessário conhecê-lo sob a ótica dos seus beneficiários e principais autores envolvidos, no âmbito dos próprios PPGs (alunos e coordenadores de curso) e também da gestão superior<sup>5</sup> da UFT.

---

<sup>5</sup> Entenda-se nesse caso como Gestão Superior a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESQ.

## 2.2 Percurso metodológico

Serão detalhadas, a seguir, as etapas percorridas para a realização desta pesquisa, que está distribuída em seis capítulos, incluindo-se a introdução e considerações finais.

No segundo capítulo, estão descritos os aspectos ligados à metodologia utilizada na pesquisa, detalhando o percurso metodológico adotado, o tipo de abordagem que a orienta; o processo e os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo inicia o referencial teórico do estudo, no qual são abordados o contexto de criação e consolidação da Universidade no Brasil, bem como o processo de estruturação do ensino superior e da pós-graduação, a partir da instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras e normatizações correlatas.

No quarto capítulo, complementando o referencial teórico, aborda-se o papel da CAPES na consolidação da pós-graduação no Brasil, desde o momento de sua criação no ano de 1951 e o importante papel que vem desempenhando ao longo desses mais de 60 anos de existência, consolidando-se como instituição pública que atua nos processos de formação docente para a graduação e pós-graduação, tornando-se a principal agência fomentadora do desenvolvimento da pós-graduação no país. Aborda-se também, neste capítulo, uma breve conceituação do tema políticas públicas e avaliação, além da questão das discrepâncias regionais identificadas na pós-graduação do país, sobretudo na região Norte, de acordo com dados levantados a partir de informações disponibilizadas na base de dados da CAPES/Geocapes.

O quinto capítulo contempla uma abordagem do panorama da UFT desde sua criação, com enfoque especial para a pós-graduação, abordando seu crescimento e principais políticas desenvolvidas pela PROPESQ/UFT no sentido de consolidar suas ações de pesquisa e pós-graduação ao longo desses treze anos de sua implantação. Neste capítulo também estão descritos os resultados e análises dos dados qualitativos e quantitativos resultantes da tabulação e tratamento deles, bem como a análise de conteúdo das questões abertas dos questionários utilizados como ferramenta de coleta de dados, buscando-se, dessa forma, contemplar os objetivos a que se propôs o estudo.

Com a conclusão do trabalho e os resultados obtidos, será apresentado à gestão superior da UFT e aos PPGs um diagnóstico da pesquisa, por meio do qual se pretende orientar futuras ações acerca de procedimentos gerais relacionados ao acompanhamento e

controle do sistema de bolsas de pós-graduação na UFT, buscando a efetividade de sua implementação.

Situando o objeto de pesquisa no quadro em que se insere na UFT, ressaltamos que até meados de 2006 a UFT contava com apenas um PPG (Mestrado em Ciências do Ambiente) e seis cotas de bolsas do Programa Demanda Social. A partir de 2006, tem-se, portanto, a criação de novos PPGs, que passaram a ser contemplados com novas cotas de bolsas. Dessa forma, optou-se por concentrar a investigação em quatro doutorados e doze mestrados, tendo em vista que somente alunos dos PPGs acadêmicos podem ser contemplados com cotas de bolsa do programa em estudo, o que torna desnecessário o envolvimento na pesquisa dos demais PPGs ofertados pela UFT. Ressalte-se também que não fizeram parte desse estudo os sujeitos ligados aos cursos recém-aprovados, mesmo os acadêmicos, em fase de implantação ou que ainda não titularam seus primeiros alunos.

O recorte feito para a presente pesquisa, excluindo os mestrados profissionais da UFT<sup>6</sup> e os mestrados profissionais oferecidos na modalidade “em rede”<sup>7</sup> justifica-se pelo fato de que ambos, dadas suas características próprias, não são contemplados com bolsas do programa objeto do estudo.

Quanto ao doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia (Rede Bionorte), é importante esclarecer que, apesar de possuir cotas de bolsas do Programa Demanda Social, optou-se por não o incluir no estudo pelo fato de se tratar de um curso oferecido na modalidade rede de cooperação, cuja universidade de origem é a UFAM – Universidade Federal do Amazonas, sendo a UFT apenas uma das universidades participantes da rede.

No Quadro 1, para uma melhor visualização, destacam-se os PPGs que fizeram parte do estudo e seus respectivos câmpus de origem.

---

<sup>6</sup> Em 2015, encontravam-se em funcionamento na UFT, câmpus de Palmas, os seguintes mestrados profissionais: Ciências da Saúde; Gestão de Políticas Públicas; Modelagem Computacional do Conhecimento; Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos e Engenharia Ambiental. O mestrado profissional em Educação a ser oferecido também no Câmpus de Palmas foi aprovado no final desse mesmo ano, porém o início de suas atividades está previsto para o primeiro semestre de 2016.

<sup>7</sup> Em 2015, funcionavam na UFT os seguintes mestrados profissionais em rede: Profissional em Matemática (PROFMAT), oferecido nos câmpus de Palmas e Arraias; Profissional em Letras, Profissional em História e Profissional em Ensino de Física, ambos oferecidos no câmpus de Araguaína.

**Quadro 1 – PPGs avaliados no estudo**

<b>NOME DO CURSO</b>	<b>CÂMPUS</b>	<b>TIPO DE CURSO</b>
Agroenergia	Palmas	Mestrado
Ciências do Ambiente	Palmas	Mestrado/Doutorado
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Palmas	Mestrado
Desenvolvimento Regional	Palmas	Mestrado/Doutorado*
Educação	Palmas	Mestrado
Biotecnologia	Gurupi	Mestrado
Ciências Florestais e Ambientais	Gurupi	Mestrado
Produção Vegetal	Gurupi	Mestrado/Doutorado
Biodiversidade, Ecologia e Conservação**	Porto Nacional	Mestrado
Geografia	Porto Nacional	Mestrado
Ciência Animal Tropical	Araguaína	Mestrado/Doutorado
Letras: Ensino de Língua e Literatura	Araguaína	Mestrado/Doutorado

\* Esse Doutorado foi recém-aprovado, portanto não fez parte do estudo.

\*\* Esse programa sofreu recente alteração em seu nome. Até meados do ano de 2015, era chamado Ecologia de Ecótonos.

Fonte: elaborado pela autora.

### **2.3 Tipo de pesquisa**

Na presente pesquisa, adotou-se a abordagem qualiquantitativa, que se considerou ser a que melhor se enquadrava ao propósito deste estudo, que é compreender o impacto do programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação da UFT. A abordagem de natureza qualitativa e quantitativa não é excludente entre si, considerando-se que em uma pesquisa qualitativa é possível que se recorra a dados quantitativos para sua análise, ou vice-versa (OLIVEIRA, 2003).

Considerando a classificação proposta por Vergara (2007), quanto aos fins a que se propõe, a presente pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva e, quanto aos meios, como bibliográfica e documental. Em resumo, com base nos objetivos propostos e na questão que se pretende investigar, a presente pesquisa pode ser classificada como sendo do tipo exploratória e descritiva, com abordagem qualiquantitativa.

Com relação às particularidades da pesquisa exploratória, Gil (2009) afirma que é desenvolvida no sentido de proporcionar ao pesquisador uma visão geral, próxima do objeto ou fato pesquisado. A grande maioria dessa pesquisa envolve: (a) levantamento bibliográfico;

- (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e
- (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Na concepção de Vergara (2007), esse é o tipo de pesquisa realizada em área em que não se dispõe de vasto conhecimento acumulado e sistematizado. Nesse sentido, confirmando o entendimento da citada autora, o caráter exploratório da pesquisa justifica-se pelo fato de que não foram verificadas outras pesquisas com o tema proposto nesse estudo. Ressalte-se que, após inúmeras buscas realizadas em bases de dados diversas (SciELO, banco de teses e dissertações da CAPES e de universidades brasileiras), buscando-se por trechos como: “bolsas Demanda Social CAPES”, “bolsistas CAPES no Brasil”, “avaliação de bolsistas CAPES”, “políticas públicas de pós-graduação”, somente foi localizado um estudo correlato, uma tese de doutorado, datada de 2012 e desenvolvida na Universidade de Brasília – UnB, no programa de pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável, intitulada: *Inserção Profissional dos Ex-bolsistas de Doutorado do CNPq e da CAPES dos Programas em Engenharias e Ciência da Computação no período de 1996 a 2006*, de autoria de Lucimar Batista de Almeida. Observa-se, porém, que a referida pesquisa concentrou-se no mapeamento de ex-bolsistas de doutorado do CNPq e da CAPES, especificamente nas áreas de Engenharias e Ciência da Computação, no qual foi traçado o perfil deles e concluiu-se que nas referidas áreas a maioria desses ex-bolsistas encontra-se desenvolvendo suas atividades profissionais na docência.

Vale lembrar que, apesar do trabalho citado abordar tema ligado a bolsistas de pós-graduação no país, das agências CAPES e CNPq, em nenhum momento foram citadas especificamente as bolsas do Programa Demanda Social da CAPES, ou seja, o assunto “bolsa” foi abordado de forma genérica e não específica como na presente pesquisa, desenvolvida junto aos PPGs da UFT, na qual se aborda a questão da efetividade do programa de bolsas Demanda Social. Assim, para compor o referencial teórico desta pesquisa, nesse ponto em especial, esbarra-se na limitação de fontes bibliográficas que tratam de forma específica do tema em estudo, dificultando o embasamento teórico na discussão dos resultados.

Para Köche (1997, p. 122), “o objetivo da pesquisa bibliográfica é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável em qualquer tipo de pesquisa”. É o tipo de pesquisa realizada com base em material publicado em livros, jornais, revistas, *sites* na internet, e que sejam disponibilizados ao público em geral (VERGARA, 2007). Marconi e Lakatos (2006, p. 25) consideram a pesquisa bibliográfica como “um apanhado geral sobre os

principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Assim, para a construção de um referencial teórico que possibilitasse melhor compreensão e conhecimento do contexto em que se insere o objeto de estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica, utilizando-se como base, além dos documentos institucionais disponíveis, obras de autores que abordam temas afins ao referido objeto, contornando as dificuldades próprias à realização de pesquisa exploratória.

Dessa forma, com a pesquisa bibliográfica, construiu-se um referencial teórico no intuito de nortear a pesquisa e suas nuances, abordando-se o contexto histórico referente à evolução da educação superior no Brasil; a criação das universidades, com enfoque mais abrangente para a literatura relacionada à pós-graduação, bem como criação e consolidação da pós-graduação por meio da atuação da CAPES. Para tanto, foram pesquisados, além de livros, artigos científicos cadastrados junto à base de dados Scielo, publicações em periódicos, banco de teses e dissertações, de livre acesso na internet, entre outras referências.

A pesquisa por sua vez também abarca um viés de caráter descritivo, que se justifica em função da necessidade de se descrever percepções e anseios dos atores envolvidos no processo, bem como características e fatos relevantes detectados no ambiente de pesquisa.

Conforme Oliveira (2003), a pesquisa descritiva caracteriza-se por ser abrangente e permitir análise aprofundada do problema de pesquisa, considerando aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros. Vergara (2007) assinala que se trata do tipo de pesquisa que expõe características claras e bem delineadas de determinada população ou fenômeno, para isso, envolve técnicas padronizadas e bem estruturadas de coleta de dados.

## **2.4 População e amostra da pesquisa**

A Universidade Federal do Tocantins – UFT conta com um universo de 33 cursos<sup>8</sup> de pós-graduação, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, sendo que destes 27 são mestrados (17 acadêmicos, 6 profissionais da UFT e 4 profissionais em rede, dos quais 1 é oferecido em dois campi, Palmas e Arraias), além de 6 doutorados (5 da UFT e 1 em rede de cooperação). Ressalte-se que, conforme abordado anteriormente, os programas de mestrado profissional da

---

<sup>8</sup> Esse quantitativo tem por referência o mês de maio de 2016, sendo considerados os mestrados e doutorados oferecidos de forma individual.

UFT e os mestrados e doutorados oferecidos na modalidade rede de cooperação entre universidades não fizeram parte do objeto de estudo.

Os sujeitos pesquisados foram alunos e ex-alunos titulados ou não, alunos regularmente matriculados e coordenadores dos cursos selecionados para o estudo.

Excluiu-se desta pesquisa gestores, servidores, alunos e professores que não estão diretamente ligados ao processo de formação e qualificação da pós-graduação da UFT e, ainda, aqueles que, mesmo atendendo ao perfil dos respondentes, não tiveram interesse em contribuir com a pesquisa e/ou não concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Dessa forma, a população pesquisada por meio da aplicação de questionários foi composta pelos sujeitos diretamente ligados aos PPGs pesquisados. Assim, por meio de formulário eletrônico via Google Docs, foram convidados a responder os referidos questionários o quantitativo de sujeitos descritos a seguir, mediante concordância com o TCLE (APÊNDICE F): ex-alunos de mestrados e doutorados, titulados ou não (811); alunos matriculados em mestrados e doutorados (424) e coordenadores dos cursos (12). Entre os alunos matriculados em mestrados e doutorados, havia no período da pesquisa (novembro/2015) um total de 163 bolsistas do programa Demanda Social, sendo 116 dos mestrados e 47 dos doutorados.

No intuito de não privilegiar nenhum curso especificamente, levando-se em conta a proximidade da pesquisadora com as pessoas envolvidas no processo e com o próprio objeto de estudo, a amostra foi feita pelo critério de acessibilidade definido por Barbetta (2008). Assim, por meio da aplicação da fórmula para cálculo do tamanho da amostra, estimou-se o quantitativo de aproximadamente 302 respondentes de forma que se garantisse um nível de confiança de 95% e margem de erro amostral não superior a 5%.

Obteve-se o retorno de 312 respondentes, assim distribuídos: alunos egressos e evadidos (140 respondentes) e alunos matriculados (172 respondentes). O primeiro envio *online* dos questionários ocorreu em meados do mês de novembro/2015.

No decorrer do período fixado para a pesquisa, adotou-se a estratégia de semanalmente reenviar os questionários, com novos lembretes, dando ênfase à importância e à necessidade da participação de todos. Porém excluem-se da lista de envio os participantes que, além de enviarem suas respostas via Google Docs, haviam informado por *e-mail* sua participação, uma vez que no formulário de respostas não havia possibilidade de identificação pessoal que permitisse a exclusão automática do respondente. Dessa forma, em menos de quatro semanas, atingiu-se a amostra definida para a pesquisa, porém optou-se por deixar os

questionários disponíveis para respostas por mais uma semana e assim obter um número maior de respostas do que o definido para amostra.

Quanto à pesquisa realizada com os coordenadores dos PPGs participantes do estudo, a princípio previu-se a realização de entrevistas com eles, porém dada a ocorrência de limitações surgidas no decorrer do trabalho em função de problemas de saúde desta pesquisadora, foi necessário enveredar a pesquisa por outros caminhos que não os inicialmente previstos. Dessa forma, as perguntas que norteariam as entrevistas transformaram-se em um questionário *on-line*, também enviados via Google Docs aos doze coordenadores.

Uma semana após o envio do questionário via *e-mail* e em função do baixo número de respostas obtidas, apenas três, num universo de doze prováveis respondentes, optou-se por reenviá-lo e reforçar por meio de contato telefônico com as secretarias dos cursos e até mesmo alguns coordenadores a importância da participação. O questionário ficou disponível para respostas durante 20 dias e até o momento do fechamento da coleta de dados obteve-se o total de sete respostas, sendo que duas dessas respostas correspondem a coordenadores de PPGs que oferecem mestrado e doutorado, dessa forma, contemplando-se as duas categorias de curso da pesquisa e totalizando 58% da população total de pesquisados. Assim, atingiu-se o quantitativo de respostas considerando suficiente para suprir as necessidades da pesquisa.

Ressaltamos que o referido questionário, assim como os demais, também foram autorizados pelos respondentes, mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE F), garantindo-se a preservação da privacidade deles. Todos os participantes foram informados sobre as particularidades da pesquisa e a importância da participação e colaboração de cada um para o êxito do trabalho.

Para evitar possíveis riscos aos participantes, a pesquisadora adotou os critérios éticos brasileiros, em especial as orientações constantes na resolução CNS 466/12<sup>9</sup>, resguardando a privacidade dos participantes, evitando situações que envolvessem discursos de ordem ideológica ou política que pudessem influenciar na coleta dos dados.

---

<sup>9</sup> Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

## 2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para contemplar a etapa de coleta de dados da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário de perguntas abertas e fechadas e pesquisa bibliográfica e documental.

Acerca dessa etapa de coleta de dados, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), compreende “o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados”. É ao longo dessa etapa que as várias informações relativas à pesquisa são coletadas, para posteriormente serem analisadas na etapa de análise dos dados. As referidas autoras demonstram, de forma adaptada, uma síntese da etapa em questão, de acordo com a classificação de Quivy & Campenhout (1995, p. 209), na qual destacam que a concepção da etapa de coleta de dados deve levar em consideração três questões a serem respondidas: O que coletar? Com quem coletar? Como coletar? Assim, para cada uma dessas indagações, discorrem os autores acerca de suas particularidades:

- O QUE COLETAR? Os dados a serem coletados são aqueles úteis para testar as hipóteses. Eles são determinados pelas variáveis e pelos indicadores. Podemos chamá-los de dados pertinentes.
- COM QUEM COLETAR? Trata-se a seguir de recortar o campo das análises empíricas em um espaço geográfico e social, bem como num espaço de tempo. De acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população.
- COMO COLETAR? Esta terceira questão refere-se aos instrumentos de coleta de dados, que comporta três operações: 1) Conceber um instrumento capaz de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses; por exemplo, um questionário ou um roteiro de entrevistas ou de observações; 2) Testar o instrumento antes de utilizá-lo sistematicamente para se assegurar de seu grau de adequação e de precisão; 3) Colocá-lo sistematicamente em prática e proceder assim à coleta de dados pertinentes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 56).

A pesquisa documental tem sido amplamente utilizada na área de ciências sociais, no intuito de “descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. É o tipo de pesquisa realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, cientificamente autênticos (não fraudados)” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69). Para as autoras, “nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão”:

- Os de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc.
- Os de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Assim, por meio da **Pesquisa Documental**, foram analisados regulamentos, leis, decretos, normativas internas, portarias e demais documentos institucionais relacionados ao objeto de pesquisa, tanto no acervo da UFT, quanto do MEC/CAPES, de forma que, a partir de tal levantamento, foi possível compreender em que contexto o programa de bolsas Demanda Social está institucionalmente inserido na UFT e avaliar sua trajetória de criação e aplicabilidade nos programas de pós-graduação desta universidade. O caráter avaliativo do estudo faz com que a pesquisa documental seja um instrumento de grande relevância para a coleta de dados.

Na concepção de Severino (2011, p. 124), “documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”.

Gil (2009, p. 51) assevera que

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo o autor, esse tipo de pesquisa “proporciona ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”, permitindo ainda que esses dados sejam obtidos de forma menos onerosa (GIL, 2009, p. 147).

Dessa forma, com o levantamento e análise dos documentos institucionais feitos a partir dessa técnica de coleta de dados, foi possível à pesquisadora ter um melhor delineamento dos rumos da pesquisa. Entre outras vantagens, permitiu-lhe:

- conhecer os procedimentos adotados na execução do programa de bolsas, como, por exemplo, os critérios utilizados pelos PPGs para a concessão de bolsa a alunos e acompanhamento dos bolsistas;
- conhecer o perfil dos alunos e suas percepções acerca dos PPGs e

procedimentos internos praticados nesses programas;

- averiguar os fluxos relacionados ao processo de controle acadêmico nas secretarias dos PPGs, assim como nas instâncias superiores envolvidas, tanto no âmbito da UFT quanto da CAPES;

- conhecer mais profundamente regulamentos e normas gerais relativas à pós-graduação brasileira e em particular da UFT e sua aplicabilidade.

Além do levantamento bibliográfico e documental, elaboraram-se questionários contendo perguntas que abordaram todos os aspectos explorados na pesquisa, atentando-se para o fato de que alguns programas oferecem apenas o mestrado e outros mestrado e doutorado, o que nos levou a crer que os resultados seriam em certos pontos bastante diversos ou até conflitantes. Dessa forma, os questionários foram compostos por perguntas abertas; fechadas e mistas, no intuito de colher informações necessárias à compreensão das particularidades do objeto de estudo; conhecer expectativas, vivências, observações e percepções dos agentes envolvidos em relação a aspectos gerais ligados aos PPGs e em especial à modalidade de bolsa estudada.

Assim, a composição dos questionários foi elaborada de acordo com os objetivos propostos na pesquisa, no intuito de confrontar tais dados, considerando as hipóteses levantadas. Foram utilizados cinco questionários distintos, assim divididos: questionário destinado a egressos e evadidos dos mestrados e dos doutorados; questionário destinado a alunos regulares dos mestrados e dos doutorados; e questionário destinado aos coordenadores dos PPGs participantes da pesquisa.

Acerca da técnica em destaque, Gil (2009, p. 121) afirma tratar-se do tipo de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc.”. Nesse mesmo sentido, Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) definem questionário como sendo um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador”, com o objetivo de levantar dados diversos como: opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

## 2.6 Procedimentos de coleta de dados

No que se refere à logística de coleta, o envio dos questionários, conforme já citado, foi feito por meio eletrônico a todos os alunos bolsistas e não bolsistas matriculados nos mestrados e doutorados (APÊNDICES B e C), bem como aos alunos egressos e evadidos dos mestrados e doutorados (APÊNDICES D e E), que foram beneficiados ou não com as bolsas do Programa Demanda Social.

O levantamento dos contatos dos respondentes foi feito a partir de informações disponibilizadas pelas secretarias dos PPGs; pelo cadastro do aluno disponível no sistema de controle acadêmico da UFT (SIE); dados da plataforma Sucupira/CAPES e currículo lattes.

Uma grande dificuldade encontrada nessa etapa foi com relação aos endereços eletrônicos dos alunos egressos, em especial daqueles alunos já desvinculados dos cursos há mais tempo. Muitos desses dados foram obtidos do sistema de controle acadêmico da UFT (SIE), diretamente do cadastro do aluno, que é feito no momento da matrícula, ou seja, alguns com até mais de dez anos de preenchido, portanto é natural que tenham sofrido alterações. Dessa forma, uma grande quantidade de *e-mails* foi devolvida com mensagens de erros diversas.

Apesar das dificuldades e limitações encontradas, conforme já detalhado, buscaram-se estratégias para atingir o maior número possível de respostas dos questionários enviados, de forma que fosse possível a obtenção de dados suficientes para satisfazer as necessidades da pesquisa. Acerca do questionário destinado aos coordenadores dos cursos, utilizou-se a mesma ferramenta de envio de questionário via Google Docs, e os *e-mails* e contatos telefônicos foram obtidos junto à PROPEAQ, não sendo verificada nenhuma ocorrência de erros neles.

## 2.7 Análise e tratamento dos dados coletados

A análise dos dados obtidos com o retorno dos questionários foi realizada por meio da utilização de diferentes métodos: quantitativo, qualitativo, estatístico e pela junção de mais de um desses métodos.

Na análise e interpretação dos dados quantitativos, foram feitas codificação, tabulação, sistematização das informações e organização do material ilustrativo (quadros, gráficos, infográficos e tabelas). Para tanto, essas informações foram agrupadas por categorias de dados semelhantes, de forma que fossem adequadamente organizadas, permitindo a melhor interpretação possível. O cruzamento e a análise estatística dos dados foram feitos por meio da utilização do *software SPSS*<sup>10</sup> (*Statistical Package for Social Science for Windows*), que, além de permitir as tabulações simples, possibilitou com precisão o cruzamento entre variáveis, a fim de obter informações suficientes para responder ao problema de pesquisa.

A análise qualitativa dos dados obtidos a partir das perguntas abertas constantes nos questionários foi norteadada pela técnica análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados obtidos foram, portanto, analisados obedecendo aos critérios definidos para cada uma dessas fases. Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos a partir das respostas das perguntas abertas dos questionários iniciou-se com a organização delas, copiando os dados gerados na planilha do Google Docs para um arquivo de texto. Passou-se então a uma leitura “flutuante” de todo o conteúdo no intuito de obter as primeiras impressões e, dessa forma, identificar os principais temas abordados e defini-los para se prosseguir à análise, identificando por meio da leitura em “profundidade” palavras ou expressões mais recorrentes em todo o texto que respondessem às questões norteadoras da pesquisa. Cabe ressaltar que as categorias temáticas, que serão exploradas no capítulo Resultados e Análises, foram definidas a priori, observando-se os eixos norteadores das perguntas abertas da pesquisa.

Assim, de posse dos dados coletados e concluída a análise deles, passou-se à elaboração da redação final do trabalho. Ressalte-se que, além do trabalho final de dissertação, será devolvido à Universidade e à sociedade um produto final na forma de um

---

<sup>10</sup> *Software* devidamente licenciado pela IBM/SPSS para o orientador desta pesquisa.

diagnóstico, contendo os resultados da pesquisa e sugestões sobre a política de concessão de bolsas nos PPGs da UFT.

### **3 CONTEXTO DE CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL**

Não há como falar em pós-graduação no Brasil sem antes compreendermos o contexto histórico e a trajetória da educação superior no país; as políticas e a forma de gestão adotadas ao longo do processo de consolidação desse nível de ensino, por meio da criação de universidades. Dessa forma, a partir dos trabalhos de alguns estudiosos do tema, neste capítulo, faremos uma abordagem teórica acerca do assunto, procurando contemplar, de forma sucinta, como se deu esse processo no país.

A história do ensino de nível superior no Brasil é marcada por uma trajetória complexa e de consolidação tardia, no que se refere à criação da universidade<sup>11</sup>, conforme relatam diversos autores que se dedicaram ou se dedicam a estudar a história da educação no país, embora haja também entre eles algumas divergências. Podemos citar nesse sentido o estudo de Barreto e Filgueiras (2007, p. 1), no qual enfatizam que a origem da universidade no Brasil é bastante complexa e dizer que o seu surgimento deu-se apenas no início do século XX é “uma meia verdade”, considerando que antes desse período o Brasil teve, desde a época colonial, algumas instituições docentes notáveis e de larga tradição de ensino superior. Ou seja, na concepção dos referidos autores, as universidades brasileiras “fundadas nos albos do século passado não surgiram do nada”, visto que foi sobre essa tradição do ensino superior já existente que elas se constituíram.

Dada sua complexidade e heterogeneidade, entendemos que, assim como afirma Durham (2003), que, para entender as peculiaridades do ensino superior brasileiro, é essencial que se faça uma introdução histórica sobre seu desenvolvimento, de forma que seja possível entender seu processo de constituição. Nesse sentido, a autora faz a distinção desse processo em seis períodos distintos:

---

<sup>11</sup> A primeira instituição que mais se aproxima de nosso conceito de universidade, embora nunca tenha sido assim designada formalmente, foi o conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria. Essas duas notáveis instituições da Antiguidade foram criadas na metrópole grecoegípcia fundada às margens do Mediterrâneo por Alexandre Magno. Após a morte prematura de Alexandre em 323 a.C., o general macedônio Ptolomeu assumiu o trono do Egito e inaugurou a dinastia que fundou aqueles dois grandes centros de ciência e cultura, onde trabalharam tantos cientistas importantes do período helenístico, como Euclides, Eratóstenes, Hiparco, Arquimedes da Sicília ou Ptolomeu, o astrônomo. A Biblioteca e o Museu funcionaram como um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando nossa visão moderna de uma universidade de pesquisa (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1).

- Primeiro período: Período monárquico – vai de 1808 até início da República, em 1889;
- Segundo período: Primeira República – de 1889 a 1930 – o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas, quanto privadas;
- Terceiro período: Iniciou-se na década de 1920, mas é implantado em 1930. Esse período se encerra em 1945, com a queda de Vargas e a redemocratização do país;
- Quarto período: Inicia-se em 1945 e se estende até 1964 – é caracterizado pela ampliação do número de universidades públicas;
- Quinto período: Inicia-se em 1964 – quando se instala um novo período autoritário. O modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve de forma acelerada;
- Sexto período: Inicia-se em 1985 com o processo de redemocratização do país. É marcado pela Constituição de 1988, por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e por profundas transformações políticas, econômicas e educacionais (DURHAM, 2003, p. 3).

Com esse detalhamento por períodos distintos, a autora nos permite visualizar de maneira mais clara essa trajetória do ensino superior no país a partir dos diversos momentos históricos vividos.

Complementando a abordagem acerca do assunto, tomaremos por norte as palavras de Fávero (2006), segundo a qual, desde sua colonização, se pode constatar que diversas foram as tentativas de criação de universidades no Brasil que não obtiveram êxito, tanto por resistência de Portugal, em função de sua política de colonização, quanto por resistência da própria sociedade que vivia sob o domínio português, “o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia” (FÁVERO, 2006, p. 20).

Durham (2003, p. 3) afirma que “a política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na metrópole a formação de nível superior”. A esse respeito, Cunha (2000, p. 151) enfatiza que, “diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil”. Ou seja, essa postura da coroa portuguesa nada mais era do que uma estratégia de manter o domínio sobre a Colônia.

Não por acaso, a história desse nível de ensino no Brasil foi, desde o começo, permeada pela efetivação de instituições isoladas de ensino (DOURADO, 2011). A criação das primeiras escolas superiores no Brasil ocorreu somente no início do século XIX, a partir de 1808, com a chegada da Família Real.

A evolução do sistema de educação superior no Brasil mostra que se tem constituído em um campo acadêmico extremamente complexo e diversificado, em suas várias configurações jurídicas e organizacionais (VIEIRA, 2013). Seguindo esse mesmo raciocínio, nas palavras de Fávero (2006), de 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. Entre esses dispositivos, destacam-se a Reforma Rivadávia Corrêa (1911)<sup>12</sup>, a Reforma Carlos Maximiliano (1915)<sup>13</sup> e a Reforma Rocha Vaz (1925)<sup>14</sup>.

Dando início aos relatos acerca da trajetória do país em busca da efetivação de suas primeiras universidades, recorreremos às palavras de Cunha (2000), que nos relata que, no ano de 1909, foi fundada em Manaus (AM) a primeira instituição de ensino superior com características de universidade, coincidindo com a fase áurea de exploração da borracha naquela região. Nesse mesmo período, também foram criadas, em 1911, a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná, no entanto ambas não sobreviveram à Reforma Carlos Maximiliano<sup>15</sup>. Considerando a breve duração dessas universidades, Camacho (2005, p. 9) relata que “sob os auspícios liberais do início da República foram criadas as primeiras instituições denominadas de universidades, instituições livres, que tiveram duração efêmera”.

Dessa forma, essas três instituições citadas foram consideradas Universidades Passageiras, em função de seu curto período de duração. Acredita-se que a USP tenha durado até 1917 e, ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade (CUNHA, 2007).

---

<sup>12</sup> A Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo Decreto nº 8.659. Essa Reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=167:reforma-rivadavia-correa-&catid=1100:1911&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reforma-rivadavia-correa-&catid=1100:1911&Itemid=2)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

<sup>13</sup> Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, no intuito de reorganizar o ensino, fez voltar o ensino secundário e superior à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados. Reorganizava o ensino secundário e o superior na República. Foi instituído o exame vestibular.

<sup>14</sup> Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Foi considerada reacionária e conservadora, retirando a autonomia administrativa e didática da reforma anterior, acentuando assim o período de crise política que resultaria na Revolução de 30. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/118-proposicoes-liberais-e-nao-liberais-e-as-reformas-educacionais-no-brasil-periodo-de-1889-a-1989>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

<sup>15</sup> Carlos Maximiliano foi o ministro que referendou o Código Civil Brasileiro e a Consolidação das disposições legais e regulamentares concernentes aos territórios das freguesias urbanas e suburbanas do Distrito Federal, que formaram as circunscrições judiciárias das pretorias. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=230>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

O Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, denominado Reforma Carlos Maximiliano, propôs a reorganização geral do ensino secundário e superior em todo o país, provocando naquele momento grandes mudanças em sua estrutura e organização. Entre elas, destaca-se, no que concerne ao ensino superior, que o art. 6º dispunha de previsão para instituir uma Universidade, a do Rio de Janeiro, relatando o que segue: “o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. Vislumbra-se com isso, portanto, já a posterior criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) nos moldes previstos no referido Decreto.

Até esse momento da história, observa-se que inúmeras já tinham sido as tentativas e propostas de organização do ensino de nível superior no Brasil, no que se refere à consolidação das universidades. Assim, segundo Dourado (2008, p. 2), “as ações e legislações implementadas objetivavam a consolidação da universidade brasileira dando especial realce às questões relativas à autonomia e às formas de organização e gestão”.

Para Vieira (2013), a institucionalização da educação superior, tendo por norte a organização acadêmica como universidade é recente no Brasil e data de 1920. Durham (2003, p. 6) enfatiza que “a década de 1920 presenciou um grande movimento de modernização do país. Ao lado da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização, houve uma verdadeira renovação cultural”. A industrialização do país trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, ideias de reformas do ensino como um todo (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Não obstante às demais transformações ocorridas, esse movimento modernizador atingiu também a educação. Assim, quanto às mudanças almejadas para a educação, em especial a criação de universidades, Porto Jr. (2003, p. 2) infere que,

[...] durante a década de 1920, houve uma grande movimentação por parte dos intelectuais da educação para a implantação de uma universidade que atendesse as demandas liberais propostas por esta *intelligentsia educacional*. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e Gustavo Capanema foram os mais destacados neste aspecto, cada um a seu modo e perspectivas.

Durham (2003, p. 6) enfatiza que foi esse grupo de intelectuais, associado a alguns cientistas, que “propôs a modernização do ensino superior, defendendo a criação de

universidades que não fossem meras instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado, como se dizia naquela época”.

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional (DURHAM, 2003, p. 6).

De fato, a história revela a grande importância da luta desses pensadores em prol de um ideal de universidade que se buscava atingir e que pudesse realmente atender aos anseios de toda a sociedade e não apenas da elite. Nesse sentido, tem-se que

A década de 1920, no entanto, vê agravarem-se as contradições da República Velha e intensificarem-se os movimentos de renovação social, política e cultural, que culminam na assim chamada Revolução de 1930. São testemunhos desse processo, as greves operárias, o movimento tenentista, a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a criação da Academia Brasileira de Ciências (1922) e da Associação Brasileira de Educação (1924), entre outros (UFRJ, 2015, p. 1).

No campo da educação superior, os debates concentravam-se nos pontos referentes à concepção de universidades; funções que caberiam a elas; autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no país (FÁVERO, 2006). O que podemos observar é que, mesmo diante de posições divergentes no que se referia ao conceito de ciência e ao papel da universidade, era consenso introduzir a pesquisa científica como papel central das universidades.

Dessa forma, tem-se então, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, e em conformidade com o disposto no art. 6.º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, a criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), instituída pelo governo como um modelo a ser seguido obrigatoriamente pelas demais universidades (DURHAM, 2003). A URJ é considerada pelos historiadores como a primeira instituição de ensino superior brasileira instituída oficialmente pelo Governo Federal e que manteve, de forma duradoura, a condição efetiva de Universidade. Dessa forma, é considerada universidade sucedida e seu nome passaria a Universidade do Brasil, em 1937, e Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1965.

Observa-se, portanto, que a implantação da Universidade do Rio de Janeiro resultou de um ato político já previsto anteriormente, e não do ideal de universidade que a sociedade

almejava. “Sua implantação não decorre, todavia, de um processo orgânico de discussão e de amadurecimento” (UFRJ, 2015, p. 1). De acordo com as palavras de Fávero (2006, p. 22), apesar de todos os problemas em torno de sua instituição, não se pode subestimar o fato de que a Universidade do Rio de Janeiro “teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país”, que adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação – ABE e da Academia Brasileira de Ciências – ABC.

De acordo com Cunha (2000), em 1930, havia no Brasil somente duas universidades: a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, criada em 1927. A terceira instituição, a do Rio Grande do Sul, recebeu o *status* universitário somente em 1934, ano de criação da USP. Posteriormente, já em 1940, surgem, na cidade no Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, “embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, pontifícia – foi esta a primeira universidade privada do país” (CUNHA, 2000, p. 164).

A universidade recém-criada necessita ter suas atividades organizadas, regulamentadas institucionalmente. Dessa forma, passaremos a uma abordagem que contemple mais especificamente como se deu essa estruturação tanto o ensino de graduação quanto na pós-graduação nas universidades brasileiras.

### **3.1 Estruturando o ensino superior e a pós-graduação no Brasil: estatuto das universidades e normatizações correlatas**

No intuito de realizarmos uma abordagem específica do processo de estruturação da universidade no Brasil e, conseqüentemente, da pós-graduação, convém relatarmos, ainda que brevemente, como se deu a efetiva implantação desse nível de ensino no país, considerando para tal os documentos oficiais instituídos para esse fim a partir da década de 1930.

Historicamente, a década de 1930 foi marcada por conflitos sociais que propiciaram ao mesmo tempo a adoção de políticas educacionais autoritárias e liberais, ampliando-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo (FÁVERO, 2006). A esse respeito, Cunha (2000, p. 163) relata que

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi chefe do Governo Provisório, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército

(1930-34); depois, presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-37); e, por último, ditador sustentado pelo Exército depois do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-45).

É nesse cenário conflituoso que, no início do seu governo, no campo da educação, Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde Pública, delegando a Francisco Campos a gestão do mesmo. Assim, em 1931, à frente do recém-criado Ministério, com o intuito de estruturar e consolidar a educação superior no país, Francisco Campos por meio do Decreto Lei nº 19.851, criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que ditava, entre vários aspectos, os fins do ensino universitário (PÔRTO JR., 2001).

De acordo com Cunha (2000, p. 165), o Estatuto das Universidades Brasileiras, “foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação, estabelecendo padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país”. Nesse mesmo raciocínio, para Pôrto Jr. (2001, p. 182), “as reformas promovidas por esse ministério bem refletem as tentativas de conciliação dos novos anseios sociais com os velhos privilégios, como ainda o caráter autoritário e centralizador do novo regime”.

Aliado ao Decreto de criação do referido Estatuto, Francisco Campos instituiu juntamente os Decretos nº 19.850 e nº 19.852, sobre os quais Rothen (2008, p. 143) destaca que,

Na mesma data, foram baixados mais dois decretos-lei: o n. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o n. 19.852, que tratava da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* (URJ). Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos “moldes” para o ensino nas diversas faculdades; e a “criação do CNE” apontava para a instalação de um “conselho técnico” com a atribuição de um órgão consultivo do ministério.

No entendimento de Fávero (2006, p. 7), no sentido de estruturar e consolidar a educação superior, o Governo Federal “elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras à organização da Universidade do Rio e à criação do Conselho Nacional de Educação”. Para Nunes et al. (2007, p. 3), é por meio do Estatuto das Universidades que se tem no Brasil o “primeiro esforço para disciplinar o que deve caracterizar uma universidade e as raízes

normativas da sua conceituação”. Tem-se, portanto, a partir do Estatuto em questão, o primeiro documento norteador do modelo de universidade criado no país e as diretrizes a serem seguidas por ela.

No que se refere às finalidades da universidade previstas no Estatuto, Fávero (2006, p. 8) destaca que “Francisco Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática”. Assim, conforme relatado em seu art. 1º, as finalidades do ensino universitário seriam as de elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano e habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior.

“Este Estatuto determinava que uma universidade adviesse da junção de três cursos como direito, medicina e engenharia, reunidos sob a direção de uma reitoria” (MOROSINI, 2009, p. 127). Dessa forma, temos, no art. 5.º, incisos I a III do referido documento, as exigências que deveriam ser cumpridas para a constituição de uma universidade:

- I - “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras”.
- II - “dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente”.
- III - “dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária”.

Outro importante ponto abordado no Estatuto diz respeito à questão da autonomia administrativa, didática e disciplinar, constantes no art. 9 e a preocupação em associar o ensino e a pesquisa na universidade, estes abordados nos arts. 32 e 46. “Na literatura sobre os intelectuais brasileiros, a década de 1930 aparece marcada pela mobilização em torno do problema da identidade nacional e da criação de instituições adequadas ao ingresso do país na modernidade” (XAVIER, 2011, p. 671). Assim, em 1932, no intuito de organizar o ensino no país, um grande número de educadores liberais, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, “expõem através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova todos os anseios e expectativas por uma educação diferenciada, pública, obrigatória, gratuita e laica, bem como sobre a importância de um plano de reconstrução educacional” (PORTO JR., 2003, p. 183).

O movimento escolanovista “vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno” (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 19). A defesa de alguns princípios contidos no referido

manifesto trouxe para o centro do debate educacional questões fundamentais que apontam para a modernidade, podendo-se destacar, a “democratização das relações sociais pela crítica ao caráter excludente da escola tradicional e pelo reconhecimento do direito à educação a todos os cidadãos” (XAVIER, 2011, p. 671).

Na literatura sobre os intelectuais brasileiros, a década de 1930 aparece marcada pela mobilização em torno do problema da identidade nacional e da criação de instituições adequadas ao ingresso do país na modernidade. Reivindicando uma ciência do social, os intelectuais atuantes em diferentes áreas de conhecimento buscaram interferir nas orientações políticas que incidiam sobre a organização da sociedade, defendendo a adoção de um tipo de administração científica, e nesse empenho inauguraram um rico período de recriação institucional. Reunido na Associação Brasileira de Educação, um grupo de intelectuais se voltou para a organização do ensino no país, publicando nos jornais de grande circulação o “Manifesto dos pioneiros da educação nova” (XAVIER, 2011, p. 671).

Tanto para Anísio Teixeira, quanto para a geração de intelectuais envolvidos nesse processo, no que tange ao ensino superior, apesar de algumas divergências, havia consenso de que “o caminho para o progresso passava pela ação e formação de elites esclarecidas que, agindo de cima, poderiam dar forma à sociedade” (XAVIER, 2011, p. 673). Assim, justificou-se a preocupação com esse nível de ensino, visto que caberia à universidade formar os quadros dirigentes do país. Observa-se, portanto, de acordo com Xavier (2011, p. 673), que “as visões acerca do tipo de preparo mais adequado para a formação dessa elite não foram consensuais, como comprovam os diferentes modelos de organização do ensino superior no país”.

Nesse contexto, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP), destinada a formar os bacharéis na área de filosofia, ciências e letras e também os professores do ensino secundário. Apresentou um novo modelo de universidade, que passou a servir de referência para a criação de outras instituições no país.

Em 1935, tem-se a criação da UDF – Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, instituída de acordo com o modelo de universidade idealizado por Anísio Teixeira, que, a convite do primeiro prefeito eleito do DF, Pedro Ernesto do Rego Batista, exercia o cargo de Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal (PÔRTO JR., 2001).

A proposta de criação da UDF<sup>16</sup> foi um projeto muito audacioso e inovador, diferente do modelo USP recém-criado, por exemplo. Anísio Teixeira idealizou um modelo de

---

<sup>16</sup> A UDF foi criada pelo decreto municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935.

universidade que, entre outros aspectos, realizasse pesquisa e investigasse a realidade, “uma universidade baseada no ensino e na pesquisa, uma universidade plasmadora e consolidadora da cultura e da ciência nacionais, diretamente vinculada ao projeto nacional de desenvolvimento” (GOUVÊA, 2012, p. 10). “Os maiores intelectuais brasileiros e estrangeiros faziam parte do quadro de professores da UDF” (PÔRTO JR., 2001, p. 188), entre eles, o próprio Anísio Teixeira, Vila Lobos, Cândido Portinari, Cecília Meirelles, Gilberto Freyre, Alfredo Schaeffer, Mário de Andrade, Jorge de Lima, Sérgio Buarque de Holanda.

De acordo com Gouvêa (2012, p. 6), no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da universidade no país, Anísio Teixeira mostrava-se insatisfeito com a “ausência de um processo organizado na constituição do sistema universitário, acentuando a falta de um planejamento que orientasse a estruturação e a construção de uma moderna universidade brasileira”. Anísio Teixeira entendia a universidade “como uma necessidade social, que se deveria efetivar, paralelamente, como um centro de documentação e pesquisa para a formulação da cultura, do conhecimento e da ciência nacionais” (XAVIER, 2011, p. 670).

Assim, a UDF surge sob uma definição precisa e original do papel e das funções que devem exercer a universidade, “com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país, inclusive da USP” (FÁVERO, 2006, p. 9).

Essa concepção de universidade desagradou o meio político, sendo criticada pelos setores mais conservadores. Foi vista como veículo de propagação comunista (XAVIER, 2011, p. 675). Anísio Teixeira foi então acusado de comunista, perseguido e ameaçado de prisão. Diante de tal situação, refugiou-se no interior da Bahia, guardando suas ideias e sonhos para mais tarde aplicá-los na revolucionária Universidade de Brasília (VIEIRA, 2013).

Nas palavras de Fávero (2006), apesar de ter existido por um período inferior a quatro anos, a UDF marca significativamente a história da universidade no Brasil, sobretudo levando-se em conta o contexto em que se dá sua criação (1935) e sua extinção (1939), em pleno Estado Novo (1937-1945). Dessa forma, o que se pode perceber, apesar do pouco tempo de duração da UDF, é que o sonho não foi em vão, tendo, portanto, deixado seu legado. “O autoritarismo foi a marca da Era Vargas. No campo educacional, as reformas eram impostas sem consulta ou debate, e assim ocorreu com a UDF, extinta pelo Ministro Capanema por meio do Decreto Federal nº 1.063/39” (PÔRTO JR., 2001, p. 199).

De acordo com Durham (2003, p. 8), as três primeiras universidades criadas nesse período representam bem os conflitos que marcaram a reforma, visto que a Universidade

Nacional do Rio de Janeiro, “representou plenamente o caráter conservador da reforma”, que a instituiu como modelo a ser seguido pelas demais universidades, que na maioria dos casos correspondiam a uma junção de escolas já existentes. E, assim, ao fim da Era Vargas, em 1945, o país contava com cinco instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas (CUNHA, 2007).

A partir de 1945, o Brasil entrou em uma nova fase de sua história, com a deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo, iniciando-se um movimento para repensar o regime autoritário vigente até então (FÁVERO, 2006). Tratava-se do primeiro processo de transição democrática, a chamada “redemocratização do país”, que se estende até 1964.

“Afastado da vida pública durante todo o período do Estado Novo, Anísio Teixeira voltou a ocupar o centro do debate educacional com o processo de redemocratização, a partir de 1946” (XAVIER, 2011, p. 675). Para Anísio Teixeira, “a defesa ardorosa da autonomia universitária não se efetivaria jamais enquanto concessão do Estado, mas sim como decorrência do livre exercício das funções da universidade, constituindo um modelo de cultura e prática democráticas” (XAVIER, 2011, p. 680).

Assim, no final dos anos 1940 e início dos anos 1950, começam a traçar-se nas universidades algumas tentativas de luta por uma autonomia universitária, tanto externa, quanto interna. No entendimento de Cunha (2000, p. 176),

O primeiro passo da reforma seria, então, a conquista da autonomia da universidade diante do governo, de modo que a instituição tivesse liberdade para elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente os dirigentes, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos; competência para elaborar e alterar seus estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias, mantendo as “efinidoras do curso”; liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino, modificar sistemas de ingresso e aprovação.

Para o autor, a reforma universitária era definida como necessária para neutralizar o poder das “cúpulas dirigentes da universidade”, pois elas estariam comprometidas com a “estrutura colonial e alienada em fase de superação” (CUNHA, 2000, p. 175).

De acordo com Saviani, et al (2006), o Brasil não possuía nesse período uma regulamentação única para o ensino, de forma que contemplasse todos os níveis. Regulava-se de acordo com as necessidades estabelecidas pelos grupos que se encontravam no poder, o que gerava reformas parciais e ia contra o que preconizava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ansiava por uma reforma unificada na educação do país. Tem-se então prevista tal regulamentação na Constituição Federal de

1946, a qual definiu como competência privativa da União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”.

Dessa forma, em 1947, foi instituída uma comissão para elaborar o projeto de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Faziam parte dessa comissão, além dos representantes do grupo católico, Leonel Franca e Alceu Amoroso, os principais educadores da época, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Junior e Faria Góis. Esse projeto, no entanto, por questões políticas, só veio a ser concretizado ao final do ano de 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/61.

“Sob a égide do regime militar desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país” (SAVIANI, et al, 2006, p. 41), ou seja, sob a ótica do governo, era necessário fazer adequações na legislação educacional do país, não sendo, portanto, uma mudança radical a ponto de se criar uma nova LDB. Os ajustes foram realizados no modelo de organização do ensino, permanecendo inalteradas as diretrizes gerais da lei vigente (LDB nº 4.024/61). No campo do ensino superior, promoveu-se a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540/68, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como garantia à autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. Já por meio da Lei nº 5.692/71 promoveram-se alterações no ensino primário e médio.

Segundo Dourado (2011, p. 3), “a década de 1950 e o início da década de 1960 são emblemáticos para a educação superior e foram marcadas pela federalização de IES e pela criação de universidades públicas federais brasileiras”. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, a maioria confessional (DURHAN, 2003).

Acerca desse período de consolidação das universidades no país, Barreto e Filgueiras (2007, p. 10) também relatam em seus estudos o surgimento de novas universidades nas diferentes regiões do país, mesmo com suas deficiências e limitações:

[...] a fundação de novas universidades passou a suceder no país em vários rincões, de norte a sul. Isto não quer dizer que já se dispusesse de instituições modernas, muito ao contrário. Apenas a primeira batalha, a mais longa e árdua delas, havia sido ganha. Muito ainda havia que fazer, como a introdução do princípio de que uma universidade não deve apenas ensinar, mas também criar conhecimento e cultura, através da pesquisa. Não havia sequer a noção de que apenas cursos de graduação não são suficientes, e muito menos a ideia de universidade de inclusão social, em que segmentos significativos da população a ela tivessem acesso. Tampouco existia nos anos 20 o conceito de atividades extramuros de uma universidade, interagindo intimamente com a sociedade. Tudo isto ainda estava por vir, e constitui o estofado de um processo fascinante que se desenrolou nos últimos 80 anos no Brasil..

Depreende-se das palavras do autor que a criação de novas universidades expandiu-se rapidamente no país, porém conservando os ideais do passado, em que atuavam apenas como formadoras de indivíduos graduados em cursos superiores, ou seja, não se adotou nesse primeiro momento o ideal de universidade como instituição social geradora de conhecimento, de pesquisa científica; uma universidade capaz de ir além dos limites de suas estruturas físicas e de interagir com o meio em que estavam inseridas, permitindo, por exemplo, que as camadas menos favorecidas da sociedade a elas tivessem acesso por meio de políticas de inclusão.

Para se atingir o modelo ideal de universidade, na concepção de Anísio Teixeira (1964, p. 1), seria necessário observar quatro funções fundamentais: “1- A da formação profissional; 2- A do alargamento da mente humana; 3- A de desenvolver o saber humano; 4- A de uma universidade transmissora de uma cultura comum nacional”. Nesse sentido, enfatiza que

A universidade brasileira tem que ser a grande transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro. A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira (ANÍSIO TEIXEIRA, 1964, p. 1-2).

Esse é o papel que de fato a universidade deve desenvolver no meio em que está inserida, não se comportando apenas como espectadora e transmissora do saber de forma sistematizada e metódica, mas atuando como instrumento de transmissão da cultura nacional e como promotora e instigadora na incessante busca pelo conhecimento.

A consolidação da universidade no Brasil favoreceu a criação de diversas faculdades, dando origem, posteriormente, às universidades; “algumas delas tiveram as suas funções acadêmicas e tecnológicas alargadas até o início dos anos 1960 com a elaboração do projeto e a construção de um modelo de universidade moderna: a Universidade de Brasília” (GOUVÊA, 2001). Fávero (2006) aponta que o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, atinge seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB).

Dessa forma, a UnB, instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, surge não apenas como a mais moderna universidade do país, mas como um “divisor de águas

na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional como o foram a USP e a UDF nos anos 30” (FÁVERO, 2006, p. 29).

Nesse período de expansão, compreendido entre os anos de 1945 a 1964, o número de instituições teve crescimento significativo. Foram criadas, por exemplo, a SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, o CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e a CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, considerados órgãos do aparelho do Estado, criados no intuito de fortalecer a ciência e apoiar a “recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 137-138). A respeito da criação da CAPES e sua atuação, trataremos do assunto em um tópico específico dada sua vinculação direta com a presente pesquisa.

O conceito de universidade idealizado por Anísio Teixeira continua atual, conforme podemos destacar nas palavras de Chauí (2003, p. 5), que a considera como “uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. A autora complementa seu argumento afirmando que

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Pode-se inferir a partir desse pensamento que a universidade desempenha um importante papel social, seja na formação acadêmica e profissional dos cidadãos, seja na produção do conhecimento científico ou no atendimento às demandas propostas pela própria sociedade. A esse respeito, como nos mostram os estudos de Santos (2008, p. 67), somente por meio da responsabilização social a universidade pública pode lutar de forma eficaz pela sua legitimidade, porém, para isso, é necessário que disponha de condições adequadas, tanto financeiras quanto institucionais. O autor enfatiza ainda que “as deficiências no desempenho da responsabilidade social da universidade não decorrem do excesso de autonomia, mas da falta dela e dos meios financeiros adequados”.

Para Pereira (2009, p. 35), a questão da busca pela autonomia ao longo da história das universidades teve conquistas e retrocessos de acordo com o tempo histórico, político e econômico de cada país, ou seja, “a luta pela autonomia e liberdade é intrínseca à defesa dos

projetos de universidades”. Ainda para o mesmo autor, no que se refere à autonomia das universidades no Brasil,

[...] pode-se afirmar que, embora a autonomia tenha constado dos projetos de universidades brasileiras como os projetos da UDF 2, USP e UnB, ela de fato nunca existiu, por questões dos regimes políticos centralizados que se seguiram no tempo em que os projetos foram desenvolvidos. Acompanhando as legislações e as políticas universitárias brasileiras, vemos que a autonomia esteve presente nos textos legais como letra e direito, mas a estruturação da nossa universidade sempre teve uma organização centralizada nas instâncias governamentais, particularmente em relação aos aspectos financeiro, administrativo e curricular (PEREIRA, 2009, p. 35).

Uma importante inovação no campo constitucional brasileiro se deu ao inserir a questão da autonomia das universidades na CF de 1988, que em seu art. 207 deixa expresso que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Com relação ao citado dispositivo constitucional, Cury (2004, p. 778) alerta que,

Ao tratar da definição de universidade, o artigo 207 não pede que o ensino se isole na graduação ou que a pesquisa seja propriedade privada da pós-graduação. A pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis na universidade e, por isso mesmo, as três funções são institucionais no seu todo e, como funções permanentes, devem estar presentes no conjunto universitário.

Embora expressa constitucionalmente, essa autonomia mostra-se limitada em alguns aspectos e divide opiniões, gerando polêmicas, sobretudo no que se refere à autonomia administrativa, porém não se pode negar que a autonomia dá às universidades a liberdade de determinar seus cursos e currículos, suas pesquisas, suas normas e regulamento internos, entre outros.

Podemos constatar que o longo caminho percorrido para a efetivação da universidade no Brasil, desde as primeiras tentativas de sua institucionalização, tem sido diretamente influenciado pelo contexto político, social e cultural do país. Dessa forma, a história da universidade no Brasil e seus impasses têm motivado uma série de discussões e diferentes interpretações, porém o que de fato importa é transformá-la e, para que isso seja possível, é necessário conhecer sua realidade. Não se pode negar que algumas conquistas já foram alcançadas apesar dos impasses enfrentados até a Reforma Universitária de 1968, porém, “a

universidade é convocada a ser palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos”, ou seja, o que se espera da universidade é que ela seja um espaço capaz de impulsionar ideias, “ser um lócus de investigação e de produção do conhecimento” (FÁVERO, 2006, p. 26).

## **4 O PAPEL DA CAPES NA CONSOLIDAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

Após a abordagem do contexto histórico de criação da universidade no Brasil e a busca pela sua consolidação, neste capítulo trataremos da institucionalização da pós-graduação no país, desde os momentos iniciais de criação da CAPES, em 1951, e o importante papel desempenhado por meio de sua atuação nos processos de formação docente para a graduação e pós-graduação, tornando-se a principal agência fomentadora do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Na última década, a CAPES expandiu suas ações em programas e/ou projetos voltados para a graduação, ampliando suas ações com a implementação de políticas e programas para formação de professores por meio da oferta de cursos a distância por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

### **4.1 Criação da CAPES e os primeiros passos da pós-graduação no Brasil**

Santos (2003, p. 628) afirma que “os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus”, mas que somente na década de 1940 o termo “pós-graduação” foi formalmente utilizado no documento Estatuto da Universidade do Brasil.

Cury (2004, p.7) complementa afirmando que um longo processo foi trilhado para a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, que teve como primeiro marco o referido estatuto, que já em seu art. 1º traz explícita como finalidades do ensino universitário, entre outras coisas, a necessidade de estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano e habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior.

De acordo com Morosini e Souza (2009, p. 4), “é a partir de 1950 que se tornam nítidas as estratégias de formação de condições promotoras da pesquisa na universidade brasileira norteadas pelo espírito nacionalista e de superação da dependência econômica do país”. Nesse sentido, Córdova (1999, p. 12) enfatiza que o projeto de construção de uma nação desenvolvida, capitalista e autônoma requeria uma industrialização acelerada, considerada como condição

para o progresso social e a autonomia nacional. Com seu retorno ao poder em 1951, Vargas “restaura as condições institucionais necessárias à efetivação” de tal projeto, reforçando a estrutura administrativa do país, buscando “reaparelhar o Estado para dar suporte às necessidades do desenvolvimento”. Dessa forma,

Entre os anos 51 e 54, o Estado brasileiro terá reforçada sua estrutura administrativa para poder apoiar adequadamente o processo de acumulação capitalista, dentro de um plano de desenvolvimento econômico e social de grande envergadura, apoiando-se em diagnóstico profundo da economia e da realidade brasileiras (CÓRDOVA, 1999, p. 12).

Assim, essa reforma institucional do Estado levou à criação de novos órgãos de regulação e de intervenção, nele se estruturando uma área social capaz de formular políticas públicas de caráter nacional. Entre tais órgãos, destacamos: CNPq, BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico) e CAPES.

Para Córdova (1999, p. 56), a criação da CAPES e CNPq “representa a adoção, pelo Estado brasileiro, enquanto representado pela União federal, de políticas explícitas para a formação científica e tecnológica”, ocupando papel de destaque na formulação e implementação de uma política de desenvolvimento científico e tecnológico para o país, com destaque para a política de pós-graduação, área específica de atuação da CAPES. Pode-se afirmar, concretamente pelos estudos realizados e pela própria história de criação da CAPES e do CNPq, que são os órgãos diretamente responsáveis por promover o processo de implantação e consolidação da pós-graduação no Brasil, contribuindo de forma efetiva com políticas que favorecem esse nível de ensino no país, proporcionando a criação de PPGs; avaliando a qualidade dos já existentes; concedendo recursos financeiros que viabilizem o funcionamento dos mesmos ou concedendo bolsas de estudo aos alunos, tanto no país, quanto no exterior.

Enfatizando a importância da atuação da CAPES para a pós-graduação brasileira, Córdova (1999, p. 8), nos diz que “a CAPES é uma organização ligada umbilicalmente à história da pós-graduação no Brasil, ainda que haja outros atores/autores institucionais envolvidos (MEC, CNPq, FNDCT<sup>17</sup>, FINEP, Universidades etc.)”. Portanto, apesar da reconhecida e importante atuação dos demais órgãos citados para a educação e mais especificamente para a pesquisa e pós-graduação no país, como é o caso do CNPq já citado

---

<sup>17</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT)

anteriormente, neste texto trataremos de forma mais específica da atuação da CAPES em virtude de sua vinculação ao nosso objeto de estudo.

Retomando o momento de sua criação, a CAPES foi fundada por meio do Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi instituída uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, presidida pelo Ministro da pasta, Ernesto Simões da Silva Freitas Filho. Além do Ministro e representantes do Ministério da Educação, o art. 1º do Decreto destaca como membros da referida comissão os representantes dos seguintes órgãos/setores: Departamento Administrativo do Serviço Público; Fundação Getúlio Vargas; Banco do Brasil; Comissão Nacional de Assistência Técnica; Comissão Mista Brasil, Estados Unidos; Conselho Nacional de Pesquisas; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Confederação Nacional da Indústria; Confederação Nacional do Comércio (BRASIL, 2015).

O Decreto em questão declarava como objetivos da Campanha, em seu 2º art. o que segue:

1. Assegurar a existência do pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
2. Oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento (BRASIL, 2015).

Tem-se visível, pelo que está expresso nos referidos objetivos, o anseio por parte do governo em proporcionar qualificação e aperfeiçoamento do pessoal necessário ao atendimento da política de crescimento almejada para o país.

Ainda sobre tais objetivos, Córdova (1999, p. 21) assinala que “em oportunidades distintas os Conselheiros se manifestam sobre os objetivos da Comissão, estando registradas as contribuições do Dr. Farias Góes Filho e do Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior”. De acordo com o Dr. Farias Góis (representante da CNI), a Comissão recém-instituída teria como objetivos mais específicos:

[...] o aperfeiçoamento de pessoal especializado de nível superior destinado a suprir as deficiências mais gerais do país e, sobretudo, as do ensino superior. Pois a este cumpriria preparar o quadro científico, profissional e técnico do país. Se for possível melhorá-lo e ampliá-lo, ter-se-á concorrido de forma decisiva para que o país possa encarar com segurança as suas necessidades maiores de pessoal especializado de

nível superior. Nenhum plano nacional de aperfeiçoamento poderá, assim, ser elaborado sem que se tenha em vista esse objetivo.

O texto enfatiza a necessidade de se promover um ensino superior que fosse capaz de suprir as necessidades de pessoal qualificado, o que seria viabilizado por meio da atuação da Comissão.

Já o artigo terceiro do referido Decreto especifica que atividades deveriam ser realizadas para que se alcançassem os objetivos propostos no Decreto de criação da Campanha, ou seja, tem-se estabelecido um conjunto de ações estratégicas para a concretização desses objetivos. São elas:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;
- c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, e seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
- d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (BRASIL, 2015).

Ainda destacando o que foi estabelecido no citado Decreto, de acordo com Córdova (1999, p. 17), fixava o prazo de 31 de dezembro daquele mesmo ano para que a Comissão apresentasse à Presidência da República a proposta referente “à forma definitiva que deve ser dada à entidade incumbida da execução sistemática e regular dos objetivos da Campanha”. Esse prazo foi prorrogado posteriormente para 30 de junho de 1952, por meio do Decreto n. 30.286/51. Além de apresentar a estrutura da nova entidade, incumbiu-se à Comissão a tarefa de propor “igualmente todas as medidas julgadas indispensáveis ao desempenho de suas funções, inclusive a requisição de servidores públicos civis, na forma da legislação em vigor” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, instituída a Campanha e estabelecidas suas diretrizes iniciais, constantes no Decreto citado, o Ministro Simões Filho designa para exercer a função de Secretário Geral da Comissão o professor Anísio Spínola Teixeira, de acordo com a portaria ministerial nº 1.008, de 12 de julho de 1951 (CÓRDOVA, 1999).

“O segundo semestre do ano de 1951 é ocupado apenas com as atividades preliminares da Campanha”. Em novembro desse mesmo ano, “o Presidente Getúlio Vargas designava os demais membros da comissão, representantes das entidades indicadas no decreto de criação”, anteriormente citadas (CÓRDOVA, 1999, p. 17).

A respeito da referida Comissão, no entendimento de Gouvêa (2001, p. 7), essa diversidade de instituições acabou por gerar conflitos de interesses, nem sempre havia consenso e concordância entre eles. Dessa forma, relata o autor:

A Comissão teve na sua composição instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio. A diversidade dessa composição é corolário da diversidade dos interesses políticos e econômicos em disputa em todos os campos.

Independente de quaisquer conflitos que tenham ocorrido, os relatos confirmam que o nome de Anísio Teixeira foi uma escolha acertada para estar à frente desse novo e audacioso projeto que se vislumbrava com a criação da Campanha, hoje CAPES. Além de grande estudioso e filósofo da educação, sendo portador de uma vasta e inovadora experiência nesse campo, também foi gestor de importantes reformas educacionais, com atuação em seu estado natal, a Bahia, e posteriormente no Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro, o que acabou projetando-o nacionalmente. Saviani (2010, p. 27) bem define sua vida profissional afirmando que

Na trajetória de Anísio Teixeira podemos ver reunidas as figuras do pensador da educação, do administrador do ensino público, do organizador da pesquisa pedagógica e do incansável defensor do direito de todos os brasileiros a uma educação pública de qualidade.

O autor assinala as características da promissora carreira profissional de Anísio Teixeira que o tornou um marco na história da educação no país, não apenas no campo teórico da educação, mas também no exercício de atividades de gestão voltadas à administração do ensino, como o foi à frente da CAPES e do INEP, por exemplo.

Prova disso é que, já no dia seguinte à sua designação como Secretário Geral da Campanha, Anísio Teixeira fala à imprensa, dando ênfase às palavras do Ministro em sua entrevista de divulgação da Campanha à imprensa. Nela enfatiza a necessidade de o Brasil

“organizar-se para os grandes empreendimentos de um futuro próximo”. Destaca em suas palavras “a tremenda desproporção entre os recursos educacionais e a tarefa de progressão e expansão que vem o Brasil, a despeito de tudo, enfrentando e realizando”. Destacou ainda as deficiências existentes nos diferentes níveis de ensino no país (primário, secundário geral e profissional e superior), comparou a situação com outros países, como Estados Unidos, por exemplo, e enfatizou “a desproporção na formação de quadros superiores, destacadamente no caso da Engenharia” (CÓRDOVA, 1999, p. 20). Sua preocupação enquanto educador e gestor extrapolava os limites de um nível específico de ensino. Como nos diz Pôrto Jr. (2001, p. 2010), “Anísio Teixeira era um homem do seu tempo: preocupado com a sociedade que pertencia e tanto ansiava ver desenvolvida, preocupação esta que o movia a agir e mudar”.

Já inicialmente estruturada, de forma bastante simples, a CAPES contava apenas com seu Secretário Geral e mais dois diretores, um Diretor de Programas e um Diretor Executivo. Essa estrutura inicial, conforme relatam Gouvêa e Mendonça (2006, p.118), contava com “dois programas – o Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) e três serviços – o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), o Serviço de Estatística e Documentação (SED) e a Seção de Administração (SA)”.

Os referidos autores por meio de estudos realizados junto aos Boletins Internos da CAPES, nesse caso os de n. 1.956, 1.963a e 1.963b, destacam de que forma se deu a dinâmica de cada um desses programas e serviços:

O PgU - Programa Universitário teve como objetivo principal auxiliar o desenvolvimento das Universidades e Institutos de ensino superior. Executou um plano de melhorias das condições de ensino e pesquisa nos Centros Universitários do país [...].

O PQTC desenvolveu um trabalho que era baseado em três linhas principais: levantamento das disponibilidades e necessidades do país em matéria de pessoal especializado de nível superior; levantamento dos centros de preparação e aperfeiçoamento pós-graduado existentes no país, com vistas à sua utilização para atendimento de nossas necessidades de especialização profissional, técnica, científica e cultural; preparação e aperfeiçoamento, no Brasil e no exterior, de especialistas de cuja falta se ressintam os quadros de pessoal do país.

O SBE - Serviços de Bolsas de Estudos planejava e administrava os programas gerais de bolsas da Campanha, empreendendo, outrossim, trabalhos relativos à divulgação de bolsas oferecidas por outras instituições e à seleção de candidatos às mesmas, além de reunir documentação para a constituição de informações sobre programas de bolsas de estudos e oportunidades de aperfeiçoamento no país e no exterior.

O SED - Serviço de Estatística e Documentação era responsável pela manutenção dos arquivos, cadastros e estatísticas de tudo o que se relacionava com o ensino superior, as instituições que o ministram e os profissionais de nível superior, no Brasil e no exterior. A organização da biblioteca da CAPES e da documentação da Campanha, inclusive com a responsabilidade de fazer uma compilação de documentação nacional e estrangeira relativa ao ensino superior, bem como de

propiciar o fornecimento de dados estatísticos sobre matéria educacional a entidades e pessoas interessadas no assunto, estavam, também, no rol de atividades do SED. A SA - Secção de Administração prestava o apoio logístico a todos os demais Serviços e Programas, sendo o setor responsável pelo expediente, pelo cuidado com o protocolo, a organização do arquivo, o recebimento e a expedição de correspondências. Além dessas funções, tinha a incumbência de coordenar o departamento de pessoal, tratar da aquisição de material, orçamento e contabilidade (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 118-119).

Assim, em 1953, Anísio Teixeira, dando início efetivamente às atividades da CAPES, implantou o Programa Universitário, por meio do qual se concretizavam as ações de apoio e incentivo à qualificação no país e no exterior com a concessão de bolsas; estímulo a ações de intercâmbio e cooperação entre instituições e apoio a eventos científicos. Nesse programa, inicialmente foram concedidas 79 bolsas, das quais duas eram de formação no país (Antropologia e Engenharia), 23 de aperfeiçoamento no país (Antropologia: 1; Engenharia: 17; Medicina: 5) e 54 de aperfeiçoamento no exterior, em quinze áreas ou especialidades. Os primeiros passos foram dados no sentido de se concretizar os anseios de implantação da Campanha, e, assim, “autonomia, informalidade, boas ideias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos da Capes” (CAPES, 2015). O Programa Universitário (PgU) se consolida e assume a condição de principal linha de ação da CAPES (CAPES, 2015).

A partir de então se tem início um período de fortalecimento da CAPES, que até então continuava sob a denominação de Campanha. Mesmo que de certa forma não tenham desenvolvidas, nesse período de sua consolidação, grandes transformações, credita-se esse fortalecimento à sua competência em manter em atividade seus programas, apesar de todas as dificuldades vividas em decorrência de mudanças no campo político, com sucessivas trocas de governo e até mesmo mudança no regime político do país. “O prestígio institucional da CAPES e o prestígio intelectual, político e administrativo dos seus dirigentes, não eram o bastante para poupar o órgão das inclemências políticas, econômicas e administrativas que se abatiam sobre o país como um todo” (CÓRDOVA, 1999, p. 17).

Muito desse prestígio certamente se deve à atuação de Anísio Teixeira, que, além de estar à frente da CAPES desde sua criação, desempenhando com grande competência sua função, ocupou ao mesmo tempo outras importantes funções no governo como o cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP<sup>18</sup>; membro do Conselho Federal

---

<sup>18</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar formulação e implementação de políticas públicas para a área

de Educação – CFE, atuando como relator do Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 1962; participou também das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/61); e, juntamente com Darcy Ribeiro, participou da criação da Universidade de Brasília (UnB), planejando seu modelo pedagógico (INEP, 2015).

Em 1961, ainda sob a gestão de Anísio Teixeira, a CAPES deixou de ser subordinada ao Ministério da Educação e Cultura e passou a ser subordinada diretamente à Presidência da República por meio do Decreto n. 50.737, de 7 de junho de 1961. O referido Decreto trouxe como primeiro propósito da CAPES “o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país [...]”. Esse propósito reforça a preocupação inicial da CAPES em formar um quadro docente de alto nível para o país (GOUVÊA, 2001, p. 8).

Com a ascensão dos militares ao poder, em 1964, a CAPES volta à subordinação do Ministério da Educação e Cultura por meio do Decreto n. 53.932, de 26 de maio. A sigla CAPES foi mantida, porém seu *status* institucional foi redefinido e teve incorporado à sua estrutura a COSUPI – Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos e do PROTEC – Programa de Expansão do Ensino Tecnológico. Nesse mesmo ano, um novo decreto (54.356, de 30 de setembro), de certa forma, detalhou o anterior, dispondo sobre o Regime de Organização e Funcionamento da CAPES, confirmando sua nova estrutura (CÓRDOVA, 1999). Nesse Decreto, vê-se que, entre os objetivos da CAPES, está a concessão de bolsas a graduados para estudos no país e no estrangeiro (CURY, 2005).

Nesse mesmo ano (1964), por questões políticas, Anísio Teixeira foi afastado de suas funções no governo e aposentado compulsoriamente (CAPES, 2015). Entre essas funções, além das já citadas anteriormente, também estavam a de Reitor interino da UnB, que ocupava desde 1963, ocasião em que substituiu Darcy Ribeiro que havia sido nomeado para exercer o cargo de chefe do gabinete civil da Presidência da República (MENDONÇA, 2003).

Após sua aposentadoria, Anísio Teixeira, embarcou para os Estados Unidos, onde ministrou aulas como professor visitante a convite das universidades de Colúmbia, Nova Iorque e Califórnia, no período de 1964 a 1966, quando então retornou ao Brasil e continuou a dedicar-se à educação, atuando como consultor da Fundação Getúlio Vargas – FGV/RJ e integrando o Conselho Federal de Educação – CFE até 1971, ano de seu falecimento (INEP, 2015).

Não excluindo sua brilhante atuação e contribuição para a educação em todos os seus níveis de ensino, é notório, a partir das leituras efetuadas, que com sua visão inovadora da educação e a incessante busca pela melhoria da qualidade de uma educação pública, que não favorecesse apenas as classes sociais mais privilegiadas, Anísio Teixeira foi o grande responsável por impulsionar os cursos de pós-graduação no país, e é sob sua liderança que nasceu efetivamente o sistema de pós-graduação do Brasil.

#### **4.2 Consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil**

Considerando sua estruturação acadêmica, na estrutura educacional brasileira, a pós-graduação é contemplada no último degrau da educação escolar. O art. 21 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando trata, no título V, dos níveis e modalidades de educação e ensino, estabelece que a educação escolar é composta por: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “ensino superior”. Mais adiante, o art. 44 da referida lei especifica que a educação superior abrangerá também os cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Isso significa dizer que a pós-graduação *stricto sensu* compreende a última etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que seus alunos são oriundos das etapas de ensino anteriores. Para se chegar a esse processo delineado da forma em que se encontra sua estrutura educacional, apesar de ainda não ter se alcançado um nível que satisfaça às necessidades no país, sobretudo de pessoal com alta qualificação profissional, concordamos que os avanços foram positivos, sobretudo no nível da educação pós-graduada.

Acerca desse nível de ensino no país, de acordo com Cury (2005, p. 9), “a criação específica da pós-graduação teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB)”, instituída pela Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, na qual a pós-graduação tornou-se uma atividade institucional. “Desde a sua criação, a Universidade de Brasília (UnB) teve uma missão social muito forte, baseada nos princípios de gratuidade e igualdade” (PÔRTO JR., 2001, p. 206).

Apesar de terem ocorrido algumas iniciativas relacionadas à pós-graduação nas décadas de 1930 e 1940 e até mesmo a criação da CAPES e CNPq na década de 1950, pode-se afirmar, de acordo com Hostins (2006, p. 134), que “as experiências de pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE)”, ou seja, segundo o autor, a institucionalização efetiva da pós-graduação nas universidades públicas ocorre nesse momento.

A década de 1960 no país é marcada por uma série de marcos regulatórios para a educação, incluindo a pós-graduação. Conforme os relatos de Morosini e Souza (2009), entre esses marcos, está a LDB n 4024 de 1961, o Parecer n° 977/65 e a Reforma Universitária de 1968 – Lei 5.540/68. A referida LDB definiu em seu art. 69, de forma genérica, que cursos de pós-graduação poderiam ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior além dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão. O Parecer n. 977/65 conceitua a pós-graduação *stricto sensu* como sendo “o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico”. Dessa forma, regulamenta a pós-graduação visando:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
- 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 165).

Portanto, por meio desse Parecer, as atividades de pós-graduação foram regulamentadas no país, e, entre muitos outros aspectos, o relator Newton Sucupira, além de definir conceitualmente a pós-graduação brasileira e seus objetivos, a distingue nas formas *lato* e *stricto sensu*, definindo e caracterizando os dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Com relação aos objetivos estabelecidos para a pós-graduação, destaca o Parecer:

O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da

universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (BRASIL, 1965, p. 3).

Dessa forma, tem-se pelo referido Parecer que, “concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar” (BRASIL, 1965, p. 4). Vê-se, então, a necessidade de ter o sistema de pós-graduação a devida regulamentação, de forma que o processo seja conduzido com qualidade e de maneira coesa no país, definindo-se suas características próprias e a distinção entre seus níveis, por exemplo.

Antecedendo a Reforma Universitária – Lei nº 5.540/68, a proposta para sua efetivação era partilhada por amplos setores do meio intelectual brasileiro, visto que era consenso entre os mesmos que “a estrutura da universidade brasileira não correspondia aos anseios desenvolvimentistas e de emancipação nacional” (XAVIER, 2011, p. 678). Ocorreram nesse período também intensos debates nas universidades e manifestações de rua lideradas pelo movimento estudantil, como forma de pressionar o Governo a resolver os problemas educacionais mais agudos (FÁVERO, 2006). Assim, as pesquisas históricas realizadas evidenciam que foi o regime militar que, “em aparente contradição, elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário” (HOSTINS, 2006, p. 134).

Para Dourado (2011, p. 56), entre outras coisas, é nesse período que se dá a institucionalização da pós-graduação nas universidades públicas e a criação de novas universidades sob o regime fundacional no setor público federal. “É o legado histórico da complexa reforma de ensino superior, efetivada pela Lei nº 5.540/68 – que preconizava o ideário universitário – e pela edição de atos institucionais e políticas educacionais pelo governo militar”.

Ainda em relação à Reforma Universitária de 1968, Fávero (2006, p. 34) relata que entre as medidas propostas pela referida Reforma, a fim de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, destacam-se: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”. No ano seguinte à Reforma, o Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro, estabeleceu normas complementares a ela e trata do caso específico da pós-graduação em seu art. 36, declarando que a formação e o aperfeiçoamento de docentes do ensino superior obedecerá:

[...] a uma política nacional e regional, definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida por meio de uma Comissão Executiva em cuja composição deverão incluir-se representantes do Conselho Nacional de Pesquisas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Conselho Federal de Educação, do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, do Fundo de Desenvolvimento Técnico Científico, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (BRASIL, 2015, p. 2).

Têm-se assim definidos os papéis que cada entidade deve desempenhar no sentido de promover a formação docente no país por meio do ensino pós-graduado. Nesse sentido, Cury (2005, p. 16) enfatiza que

A consolidação da pós-graduação acelerou quando a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos ficaram incumbidos pelo decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, art. 36, de promover a “formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior” e compor para tanto uma política nacional e regional definida pelo CFE e promovida por uma comissão executiva.

Referindo-se ao processo de desenvolvimento da pós-graduação, Morosini (2009, p. 5) assinala que “a pós-graduação no Brasil se desenvolve a partir da década de 70 e está relacionada ao desenvolvimento do sistema de ciência e tecnologia do país e ao forte papel do estado nas políticas públicas”. Assim, no desempenho de seu papel regulador, o Estado, além de desenvolver tais políticas, estabelece as diretrizes que devem nortear sua aplicação. Quanto ao aparato legal pelo qual se concebeu a pós-graduação no país e através do qual ainda é orientada em muitos aspectos, de acordo com Cury (2005, p. 18), a pós “tem-se feito acompanhar de um quadro legal que comporta um sistema de autorização, credenciamento conduzido por pares, um sistema de financiamento (constante e oscilante) e uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado”. Dessa forma, “a avaliação da Pós-Graduação é a atividade que mais repercussão tem obtido, pois afeta diretamente as IES e a distribuição de subsídios financeiros aos programas” (MOROSINI; SOUZA, 2009, p. 8).

“A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc” (CAPES, 2015, p. 1). Tem por objetivos:

- Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);

- Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2015, p. 1).

Tomando por referência a questão dos investimentos e apoio financeiro aos PPGs, baseados nos resultados de suas avaliações, a pós-graduação no Brasil tem como seu maior investidor o governo federal, por meio de seus órgãos de fomento, como CAPES e CNPq, que subsidiam a formação de mestres e doutores, bem como a consolidação das atividades de pesquisa científica nos PPGs. Tais recursos têm sido complementados em menor escala pelos estados, por meio das Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs e outros setores não governamentais (PNPG, 2011-2020).

Esse apoio financeiro à pós-graduação se reveste, especialmente no caso da CAPES, na forma de concessão de auxílio à pesquisa e bolsas aos estudantes, tanto no país, quanto no exterior, por meio de seus diversos programas, além do apoio concedido anualmente aos PPGs por meio de recursos do Programa PROAP, por exemplo.

Dessa forma, com vistas a aprimorar o sistema de pós-graduação, foram instituídos, a partir da década de 1970, os Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG, que contêm diretrizes e metas estabelecidas para a pós-graduação, de acordo com as prioridades estabelecidas pelo governo em cada período, ou seja, trata-se de uma política de governo, tendo a CAPES como órgão gestor responsável. “A Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, pelo Decreto nº 86.791”, que também extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação, passando sua competência a ser exercida pela CAPES (CAPES, 2015, p. 3). Já no Decreto nº 74.299 de 18 de julho de 1974, encontravam-se expressas as finalidades da CAPES, entre outras:

- I - Colaborar com a Direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na implementação da Política Nacional de Pós-Graduação;
- II - Promover a execução das atividades de capacitação de pessoal de nível superior, em consonância com as diretrizes gerais fixadas no Plano Nacional de Pós-Graduação.

Fazendo referência ao Conselho Nacional de Pós-Graduação, competia a ele, de acordo com o Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, as seguintes atribuições: “I - elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação; II - propor as medidas necessárias à execução e

constantes atualização da Política Nacional de Pós-Graduação” (BRASIL, 2015, p. 1). Foi esse Conselho, portanto, o responsável pelo I PNPG no país.

O I PNPG compreendeu o período de 1975 a 1980, desde então foram instituídos mais cinco edições em períodos distintos, encontrando-se atualmente em vigência o VI PNPG (2011-2020). As características essenciais de cada um deles encontram-se resumidas no texto do VI PNPG:

[...] os cinco Planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica (PNPG, 2011-2020).

É este o quadro em que se inscreve o sexto plano, o PNPG 2011- 2020. O fundo são os planos anteriores, os legados históricos, o momento atual do país, os desafios que despontam e os grandes gargalos que nos ameaçam (BARRETO; DOMINGUES, 2012). Dessa forma, o novo plano está organizado em cinco eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (PNPG, 2011-2020).

Junto com tais eixos, o Plano propôs uma série de ênfases, “abarcando prioridades e induções estratégicas. Trata-se de um conjunto de políticas em nível macro, que por si só não define linhas e grupos de pesquisa, mas a intenção do governo e da CAPES de apoiá-los” (BARRETO; DOMINGUES, 2012, p. 27). Dessa forma, como expressa seu texto de conclusão, o novo PNPG (2011-2020):

[...] é um instrumento de políticas públicas e sua finalidade é a dinamização e o adensamento do SNPG. Em sua abrangência e diversidade, o SNPG deve considerar novas modalidades de interação entre universidade e diversidade, seja mediante a atenuação da distância temporal entre a produção do conhecimento e sua apropriação pública, seja através da criação de agendas compartilhadas entre órgãos diversos ou pela participação das instituições universitárias na formulação e implementação das metas nacionais de desenvolvimento (BRASIL, 2015, p. 293).

Enfatiza ainda, em sua conclusão, que o SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação deve “dar atenção à diversidade curricular e às formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível, bem como incentivar a implantação e expansão de programas de formação multi, inter e transdisciplinares”.

Para Barreto e Domingues (2012, p. 46), o VI PNPG (2011-2020) “propõe o crescimento do sistema, mas não o crescimento linear de todas as áreas: é necessário escolher, crescer com qualidade, combater as assimetrias e as distorções, e vencer o conservadorismo do sistema”. Seja no que concerne à elaboração e gestão das políticas públicas de pós-graduação no país, seja na execução delas, por meio do seu sistema de reconhecimento/autorização e avaliação dos PPGs, sem excluir a participação de diferentes autores nesse processo, o que se pode observar é que a CAPES desempenhou e continua a desempenhar um papel fundamental no crescimento e na consolidação da pós-graduação no país, ainda que esse crescimento venha ocorrendo de forma desigual entre as diferentes regiões do país.

#### **4.3 Conceituando políticas públicas e avaliação**

De início, é necessário ressaltar não ser objetivo desta pesquisa a realização de um vasto estudo acerca do tema políticas públicas e seus modelos de avaliação. No entanto, no intuito de situar o objeto de pesquisa enquanto política pública de incentivo à pós-graduação no país, faz-se necessário proceder-se a um breve levantamento dos principais conceitos abordados na literatura acerca dos referidos temas.

Souza (2006) relata que a política pública, enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica, nasceu nos EUA. É um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações.

A importância do campo do conhecimento denominado políticas públicas fortaleceu-se nas últimas décadas, aliado ao ressurgimento de “instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 20). O estudo de políticas públicas é complexo e envolve muito mais que a implementação por si só. “Contém um conjunto de ações que visam à resolução de um problema, assim, todo o processo deve ser acompanhado constantemente: a formulação, a decisão, a implementação e a avaliação” (RUA, 2012, p. 13). Com base nesse acompanhamento, é que será possível identificar o que tem dado certo, o que deu errado e o que precisa ser reformulado.

Acerca das políticas públicas e suas fases, Souza (2006, p. 29), orienta que “o ciclo da política pública é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação”.

Historicamente, foi com o aprofundamento da crise do *welfare state* no final do século passado e com as consequentes mudanças no campo social que as funções do Estado passaram a ser questionadas com maior veemência pela sociedade, tanto no que diz respeito às funções que lhes são inerentes, quanto na eficácia de suas ações/programas (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008). Acentuou-se, dessa forma, a necessidade de se aferir o desempenho dos programas/políticas implementadas pela administração pública, impulsionando gestores de políticas a conhecer os resultados de sua aplicação, ou seja, seu sucesso ou fracasso.

Considerando a abordagem da literatura sobre a área, de acordo com Faria (2005), parte significativa dos estudos sobre os processos de avaliação de políticas públicas desde a década de 1960 é referente às questões de ordem metodológica e/ou às distintas maneiras de se classificar a avaliação. O autor enfatiza que, “apesar do *boom* das duas últimas décadas, a estruturação do campo da análise de políticas públicas ainda é bastante incipiente no Brasil e padece de grande fragmentação organizacional e temática, tendo uma institucionalização ainda precária” (FARIA, 2005, p. 100). Considera que existe uma lacuna de estudos nos processos de implementação e avaliação, visto que a pesquisa avaliativa ainda se restringe basicamente à “utilização gerencial da avaliação e à necessidade de se gerar *feedbacks* que justifiquem a relevância da própria realização de tais estudos” (FARIA, 2005, p. 101).

Segundo Trevisan e Van Bellen (2008, p. 531), a análise de políticas públicas no Brasil “experimentou um *boom* na década de 1980, impulsionada pela transição democrática”. O que fez proliferar os estudos na área foi a propagação internacional da ideia de reforma do aparelho do Estado nos anos 1980-90 como princípio organizador da agenda pública do país, ou seja, com o fortalecimento do Estado e a consequente eficácia de sua ação reguladora, tanto nas políticas econômicas, quanto sociais, implementadas com a redefinição do papel do

Estado. Nesse sentido, Faria (2005, p. 1) esclarece que, “em um plano normativo, a década de 1990 testemunhou, nas democracias ocidentais, de uma maneira geral, e na América Latina, particularmente, a busca de fortalecimento da ‘função avaliação’ na gestão governamental”.

Dessa maneira, no que se refere à avaliação de políticas públicas, há uma diversidade de trabalhos científicos divulgados sobre o tema. Para Costa e Castanhar (2003, p. 3), “[...] a avaliação sistemática, contínua e eficaz surge como ferramenta gerencial poderosa, fornecendo aos formuladores de políticas públicas e aos gestores de programas condições para aumentar a eficiência e efetividade dos recursos aplicados em programas sociais”.

Na concepção de Ramos e Schabbach (2012, p. 1272), pode-se afirmar que “a avaliação é um importante instrumento de controle de políticas ou programas sociais, visto que, além de ser útil para medir a eficácia da gestão pública, é decisiva também para o processo de aprendizagem institucional”.

Segundo Arretche (1998, p. 3), considerando algumas tendências de avaliação de políticas públicas, a literatura “costuma distingui-las em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência, distinção esta que é basicamente um recurso analítico destinado a separar aspectos distintos dos objetivos e por consequência da abordagem e dos métodos e das técnicas de avaliação”. Corroborando com essa afirmação, Ramos e Schabbach (2012, p. 1273) destacam que no Brasil

[...] o crescente interesse dos governos com a avaliação está relacionado às questões de efetividade (alcance das metas, aferição dos resultados esperados e não esperados dos programas) ou eficácia (à maior produção, maior eficácia), à eficiência (a um menor custo de produção, maior eficiência), ao desempenho e à *accountability* da gestão pública.

Dessa maneira, por meio da avaliação, é permitido ao governante obter informação suficiente acerca dos resultados de dado programa ou projeto, o que possibilita ao mesmo, entre outras coisas, utilizá-la como forma de aprimorar a concepção ou mesmo a implementação das ações públicas (RAMOS; SCHABBACH, 2012). As autoras complementam essa abordagem, afirmando que,

Além de aprimorar o processo de tomada de decisão, vislumbrar a alocação apropriada de recursos e promover a responsabilização por decisões e ações (*accountability*) dos governantes perante o parlamento, as agências reguladoras e fiscalizadoras e os cidadãos, a avaliação permite aos formuladores e gestores de políticas públicas desenharem políticas mais consistentes, com melhores resultados e melhor utilização dos recursos (RAMOS; SCHABBACH, 2012, p. 1273).

Arretche (1998, p. 2) considera que, “ainda que a análise de uma dada política pública possa atribuir a um determinado desenho institucional alguns resultados prováveis, somente a avaliação desta política poderá atribuir uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y”.

De acordo com o exposto, a partir dos distintos aspectos e abordagens relacionados à etapa da avaliação de políticas/programas públicos, enfatizamos sua importância estratégica no ciclo de políticas públicas, sem, portanto, nos furtarmos à visão de que essa etapa ainda enfrenta dificuldades e necessita ser melhorada e ampliada. Os atores envolvidos precisam obter das referidas políticas/programas os melhores resultados possíveis, seja no benefício gerado aos seus destinatários, no caso específico do estudo, os bolsistas e PPGs, seja na efetividade de sua implementação ou na eficiência do gasto público por parte do governo. Vale ressaltar que, como forma de estabelecer o grau de efetividade do programa de bolsas estudado, se levou em conta sua implementação na pós-graduação da UFT, na intenção de avaliar se seus implementadores seguiram as normas (objetivos e regras) estabelecidas pelos formuladores da política, no caso a CAPES, definindo-se, assim, uma referência para a avaliação da efetividade ou não do programa de bolsas, a qual se pautou no tempo para conclusão do curso (mestrado ou doutorado) pelo aluno bolsista.

Considerando-se os investimentos públicos realizados no âmbito da pesquisa e da pós-graduação, no tópico a seguir, realiza-se um levantamento acerca dos investimentos realizados pela CAPES em bolsas e auxílio à pesquisa, com destaque para a situação vivenciada na região Norte do país, na qual se encontra inserida a realidade da pós-graduação da UFT.

#### **4.4 Investimentos em bolsas e auxílio à pesquisa no país**

No intuito de realizar um estudo comparado acerca do crescimento da pós-graduação no país nos últimos anos e os investimentos realizados pela CAPES em bolsas e auxílio à pesquisa, bem como o detalhamento de tais aspectos de forma regionalizada, demonstra-se a seguir o levantamento realizado, a fim de situar a pós-graduação da UFT no contexto nacional e regional.

Dessa forma, a Tabela 1 demonstra a evolução do crescimento dos PPGs nas regiões brasileiras, no período compreendido entre 2003 e 2013, deixando latente a assimetria na

distribuição dos PPGs *stricto sensu* no país. Da mesma maneira, podemos observar, na Tabela 2, os dados referentes aos valores investidos pela CAPES em auxílio à pesquisa e bolsas para alunos de pós-graduação no período compreendido entre os anos 2003 a 2012, tendo em vista que os dados referentes ao ano de 2013 ainda não se encontram publicados nos relatórios públicos da CAPES, em sua base de dados Geocapes<sup>19</sup>.

**Tabela 1 - Evolução dos Programas de pós-graduação *stricto sensu* por região (2003-2013)**

ANO	REGIÕES				
	NORDESTE	NORTE	C.-OESTE	SUDESTE	SUL
2003	277	57	110	1020	354
2004	306	67	121	1056	380
2005	342	74	126	1106	409
2006	386	93	156	1181	449
2007	412	104	170	1234	488
2008	457	110	183	1297	520
2009	492	121	195	1363	547
2010	535	133	207	1381	584
2011	607	151	240	1487	643
2012	657	172	268	1562	683
2013	687	173	285	1624	717

Fonte: elaborada pela autora com base em Capes <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

Pode-se observar que a região Norte apresenta o maior déficit com relação à oferta de cursos de pós-graduação. Conforme explica Silva e Bastos (2014, p. 148), considerando o início dos anos 2000, “na maioria dos estados da Região Norte, como Tocantins, Roraima, Acre, Rondônia e Amapá, não existiam programas de pós-graduação, pois não havia docentes suficientes para a implantação deles”. De fato, em 2000, somente os estados do Amazonas e do Pará contavam com programas de pós-graduação *stricto sensu*. No estado de Rondônia e do Acre os primeiros cursos de mestrado foram implantados em 2001 e 2002, respectivamente. No estado do Tocantins, o primeiro curso de pós-graduação só foi criado em 2002, iniciando suas atividades em 2003. Em Roraima, o primeiro curso criado foi em 2004 e, no Amapá, somente em 2006.

<sup>19</sup> Trata-se de uma ferramenta de dados georreferencial. De forma simplificada, pode ser definida como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. É uma maneira de disponibilizar informações acerca dos mais diversos cenários em que a Capes participa ou está relacionada (CAPES, 2015).

Ainda tomando por base a Tabela 1, constata-se que as instituições de ensino superior da região Norte respondem por somente 4,9% dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional, deixando evidente que um sistema consolidado de pós-graduação contribui efetivamente para angariar recursos, como ocorre nos casos das regiões Sul e Sudeste. Segundo Oliveira et al. (2014, p. 115), a redução das assimetrias regionais depende da implantação de três políticas simultâneas: 1) formação de recursos humanos para pesquisa científica; 2) atração e fixação de doutores na região e; 3) expansão do sistema de pesquisa e pós-graduação na região. Ou seja, para vencer as assimetrias regionais, é essencial a participação da comunidade científica expressa no papel da universidade enquanto instituição dotada de capacidade para promover o desenvolvimento dessas regiões, reduzindo as desigualdades econômico-sociais.

**Tabela 2 - Investimentos da CAPES em bolsas e auxílio à pesquisa no país no período de 2003 a 2012 (valores nominais, expressos em R\$)<sup>20</sup>**

ANO	BOLSAS NO PAÍS E AUXÍLIO À PESQUISA
2003	477.320.410,00
2004	514.463.940,00
2005	543.592.980,00
2006	580.202.630,00
2007	626.449.380,00
2008	769.926.020,00
2009	1.320.766.510,00
2010	1.437.193.640,00
2011	1.689.290.860,00
2012	2.130.066.700,00
<b>TOTAL</b>	<b>10.089.273.070,00</b>

Fonte: elaborada pela autora com base em Capes <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Atualizado em: 9 ago. 2015.

De modo geral, verificamos que os investimentos em qualificação dos pesquisadores e o fomento à pesquisa por meio de projetos diversos têm aumentado consideravelmente, ano após ano. Contudo, quando fragmentamos esses indicadores e analisamos sob um prisma regionalizado, encontramos elevada assimetria entre as regiões, tanto na distribuição dos recursos financeiros destinados para o fomento à pesquisa quanto para a concessão de bolsas aos alunos da pós-graduação. Esses fatores dificultam ou impedem o fortalecimento da pós-graduação nas regiões menos desenvolvidas, que acabam por captar poucos recursos

<sup>20</sup> Os valores apresentados nesta tabela não estão deflacionados.

financeiros para o desenvolvimento de projetos, conforme se verifica pelos valores dispostos na Tabela 3.

**Tabela 3 - Investimento da Capes em bolsas e fomento no país, por região no período de 2003 a 2012 (valores nominais, expressos em R\$).**

Ano	Norte	Centro-Oeste	Nordeste	Sul	Sudeste
2003	11.833.750	27.433.360	67.741.730	95.343.510	274.968.060
2004	13.372.960	29.292.690	72.519.070	101.876.930	297.402.290
2005	17.935.760	30.110.000	77.699.670	113.176.450	304.671.100
2006	21.564.940	34.987.820	88.433.760	110.818.060	324.398.050
2007	21.988.240	39.700.170	97.876.070	119.993.360	346.891.540
2008	31.165.770	52.582.510	130.526.690	144.022.540	411.628.510
2009	50.413.940	93.716.560	233.275.760	238.446.410	704.913.840
2010	55.088.250	91.084.750	255.369.470	294.688.700	740.962.470
2011	61.213.330	110.319.080	292.865.120	353.914.730	870.978.600
2012	72.608.580	131.233.610	376.603.050	445.570.150	1.104.051.310
<b>Total</b>	<b>357.185.520</b>	<b>640.460.550</b>	<b>1.692.910.390</b>	<b>2.017.850.840</b>	<b>5.380.865.770</b>

Fonte: elaborada pela autora com base em Capes <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Atualizado em: 9 ago. 2015.

A Tabela 4 traz o panorama da evolução dos programas de pós-graduação nos estados da região Norte entre 2003 e 2013, enquanto a Tabela 5 demonstra o quantitativo de doutores por região de acordo com as respectivas áreas de conhecimento de sua formação.

**Tabela 47 - Evolução dos programas de pós-graduação da região Norte (2003-2013)**

Ano	ESTADOS DA REGIÃO NORTE						
	Acre	Amapá	Amazonas	Pará	Rondônia	Roraima	Tocantins
2003	1	-	22	31	2	-	1
2004	1	-	26	36	2	1	1
2005	1	-	29	40	2	1	1
2006	4	3	33	43	4	3	3
2007	4	3	39	44	5	4	5
2008	5	3	41	45	5	4	7
2009	5	3	45	51	6	4	7
2010	5	4	46	57	8	5	8
2011	6	4	48	67	9	7	10
2012	6	4	51	76	11	10	14
2013	5	4	47	78	12	10	17

Fonte: elaborada pela autora com base em Capes <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Atualizado em: 9 ago. 2015.

Silva e Bastos (2014, p. 159) explicam que a região Norte “apresenta o menor grau de industrialização e, ao mesmo tempo, aquela que, estando em um estágio menos avançado na formação de novos quadros, necessita que seus doutores se dediquem mais à docência”, vocação regional que compromete a capacidade de criar cursos de pós-graduação

disciplinares, devido à insuficiência de doutores e de propostas viáveis para abertura de novos cursos. Dessa forma, analisando a Tabela 4, constatamos que a realidade dos estados do Acre e do Amapá corrobora com essa tese, uma vez que a quantidade de cursos encontra-se estagnada desde 2006. Esses estados contam somente com as Universidades Federais do Acre e do Amapá para ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Merece destaque os estados de Rondônia, Roraima e, especialmente, o estado do Tocantins, os quais, mesmo com reduzido número de instituições públicas de ensino superior, apresentam certa regularidade na criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em 2013, Rondônia possuía 12, Roraima 10 e Tocantins 17 programas implantados. Somente os estados do Amazonas e do Pará possuem captação de recursos financeiros expressivos, haja vista terem também um número maior de instituições de ensino superior, tradicionalmente com sistemas de pós-graduação mais consolidados.

**Tabela 5 - Doutores por grande área/tipo de atividade: pesquisa e ensino: 119.402**

ÁREA	REGIÕES				
	Nordeste	Norte	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
<b>Ciências Agrárias</b>	2121	673	2065	4354	2687
<b>Ciências Biológicas</b>	2288	850	1294	8120	2449
<b>Ciências da Saúde</b>	3079	479	993	10000	3348
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	3130	734	1325	8769	3282
<b>Ciências Humanas</b>	3806	918	1839	8701	4020
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	1938	379	967	5878	2679
<b>Engenharias</b>	1805	323	622	5956	2314
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	1453	309	653	3353	1473
<b>Não informado</b>	1456	340	624	3789	1680
<b>Outros</b>	11	3	6	47	20
<b>TOTAL</b>	<b>21.087</b>	<b>5.008</b>	<b>10.388</b>	<b>58.967</b>	<b>23.952</b>

Fonte: CNPq: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>. Acesso em: 9 ago. 2015.

Com relação à Tabela 5, verificamos que a distribuição do número de doutores (em atividade de pesquisa e ensino), por grande área e região, mostra que aproximadamente 50% de sua totalidade está concentrada na região Sudeste, encontrando-se no outro extremo a região Norte, concentrando pouco mais de 4% do número de doutores, com destaque para a formação na área de Ciências Humanas, com 323 doutores em Educação e os demais em História, Psicologia, Geografia, Sociologia, Antropologia, entre outras. Isso nos mostra que a vocação da região Norte ainda está “voltada para outras atividades que não as inovativas”, que comprovadamente poderiam contribuir para o crescimento econômico da região (SILVA; BASTOS, 2014, p. 150).

A descrição dos investimentos da Capes nos estados da região Norte, no período compreendido entre os anos de 2003 e 2012, pode ser vislumbrada na Tabela 6.

**Tabela 6 - Investimentos da CAPES (valores em R\$) em bolsas e fomento a pesquisa na região Norte no período de 2003 a 2012**

REGIÃO NORTE							
Ano	Acre	Amapá	Amazonas	Pará	Rondônia	Roraima	Tocantins
2003	428.370	74.550	3.315.370	6.721.720	450.730	568.050	274.960
2004	468.040	145.480	3.716.250	7.634.370	514.230	592.400	302.190
2005	670.800	463.120	4.388.550	9.566.440	581.280	1.523.650	741.920
2006	1.070.390	316.080	6.207.050	10.652.400	906.090	1.308.800	1.104.130
2007	993.780	286.760	5.715.610	11.130.380	841.270	1.482.810	1.537.603
2008	1.688.450	881.550	7.869.370	14.727.940	1.558.630	1.321.100	3.118.730
2009	2.043.410	1.561.830	15.816.470	22.008.290	2.411.530	1.925.220	4.647.190
2010	2.634.650	1.818.290	15.500.020	25.047.540	2.546.830	2.849.430	4.691.490
2011	3.182.280	1.384.200	16.577.600	30.046.350	3.209.410	2.337.640	4.475.850
2012	3.778.430	1.481.330	19.200.830	37.155.500	3.422.900	2.719.390	4.850.200

Fonte: elaborada pela autora com base em Capes <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Atualizado em: 9 ago. 2015.

Para contextualizar a situação latente na região Norte, retomamos o aspecto da avaliação dos PPGs realizada pela CAPES, a qual acentua que, “para garantir a qualidade dos Mestrados e Doutorados, critérios operacionais e normas são necessários para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento” (BRASIL, 2014). Para atender tais critérios, os programas de pós-graduação no Brasil são recomendados e também avaliados pela CAPES, por meio de sua Diretoria de Avaliação. Para um novo curso ser aprovado, a CAPES estabelece nota mínima 3 para os mestrados e mínima de 4 para os doutorados. Os programas que não atingirem tais notas em suas avaliações não serão aprovados, no caso de cursos novos, e serão descredenciados (não terão renovação do reconhecimento pelo CNE/MEC) no caso de cursos já recomendados, ficando estes proibidos de realizarem nova seleção, permanecendo em atividade somente até a conclusão do curso pelos alunos já matriculados.

A captação de recursos financeiros para projetos e bolsas nas Universidades é influenciada diretamente pelo resultado da avaliação da qualidade dos seus PPGs. Nesse aspecto, justificam-se os baixos recursos destinados à pós-graduação *stricto sensu* na região Norte, conforme observado na Tabela 3, em comparação às demais regiões do país, tendo em vista que seus PPGs receberam, na grande maioria, notas 3 e 4, em virtude de serem programas recém-criados e ainda não estarem consolidados com conceitos de excelência. Na região, apenas o programa de mestrado/doutorado em Biologia do INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, e os programas de mestrado/doutorado em Genética e Biologia

Molecular e Geologia e Geoquímica, ambos da Universidade Federal do Pará, figuram com nota 6 na avaliação da CAPES – maior nota atribuída a cursos da região Norte.

“A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país” (BRASIL, 2014). O processo de avaliação dos cursos recomendados é feito periodicamente, e, em recente mudança, a CAPES alterou esse período de avaliação, que passou de período trienal para quadrienal a partir da próxima edição. “A primeira avaliação quadrienal está prevista para ser realizada em março de 2017, versando sobre dados e informações dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016” (BRASIL, 2015, p. 1).

Conforme já mencionado, é com base nos resultados do seu sistema de avaliação que a CAPES formula as políticas para a pós-graduação no país e dimensiona as ações de fomento e apoio aos programas por meio da concessão de bolsas de estudo e auxílios financeiros. No caso da região Norte, a vocação regional voltada principalmente para a docência, associada ao problema da escassez de recursos humanos afetou e ainda afeta a forma de qualificação do quadro docente, excessivamente dependente dos centros mais desenvolvidos para formação dos recursos humanos. Além disso, a baixa avaliação dos cursos da região requer a formalização de políticas regionais específicas, buscando não só a expansão do sistema de pós-graduação, mas a fixação de doutores nas IFES da região Norte (OLIVEIRA et al., 2014).

Em resumo, considerando a atuação da CAPES no momento atual, suas atividades podem ser agrupadas nas seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (BRASIL, 2015).

A partir de 2007, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES teve suas atividades ampliadas por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que, em seu art. 2º, parágrafos 2º e 3º, conferiu à Capes as atribuições de “induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2010, p. 3). Essa nova atribuição é consolidada pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação é implantar um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação (FREITAS, 2007).

Dessa forma, por meio da Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009, a operacionalização do Sistema UAB passou a ser gerenciado pela CAPES. À Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC competia a regulamentação e avaliação dos cursos ofertados na modalidade a distância, porém com sua extinção em janeiro de 2011, as referidas atribuições foram repassadas à Secretaria de Regulação e Supervisão – SERES/MEC.

Assim, em consequência da expansão de suas atribuições, a CAPES vem assumindo uma visão sistêmica da educação. Novas diretorias foram criadas, entre elas, a DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e a Diretoria de Educação a Distância – DED, à qual está vinculado o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Esse Sistema foi oficialmente instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que estabelece seus principais objetivos e modelo de execução. Destaca-se, em seu art. 7º, a prerrogativa do MEC de implantar, acompanhar, supervisionar e avaliar os cursos do Sistema.

[...] o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2015, p. 2).

Nesse sentido, atualmente a CAPES mantém sob sua gestão os diversos cursos ofertados pelo sistema UAB, PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), PARFOR a distância e PNAP, contribuindo, dessa forma, para o processo de democratização e interiorização do ensino superior no país.

Pode-se inferir, a partir do exposto, que as políticas públicas voltadas tanto para a graduação, quanto para a pós-graduação têm demonstrado que, apesar das dificuldades enfrentadas pelo processo tardio de institucionalização do ensino superior no Brasil, vislumbram um horizonte promissor na formação educacional dos indivíduos. Muitas barreiras, especialmente a questão do acesso às classes sociais menos favorecidas, estão sendo aos poucos superadas por meio de tais políticas. Para se atingir um patamar de excelência, um longo caminho ainda precisa ser percorrido, não somente no que diz respeito à formação docente, mas em toda estrutura educacional, desde as práticas de ensino à valorização da carreira docente em todos os seus níveis.

## **5 RESULTADOS E ANÁLISES**

Para melhor compreensão dos indicadores levantados na pesquisa, este capítulo inicia-se com apresentação de um panorama contendo informações gerais sobre a UFT e mais especificamente sobre os PPGs oferecidos e as políticas e programas desenvolvidos pela PROPESQ no sentido de consolidar a pesquisa e a pós-graduação na instituição. Em seguida, apresentam-se os demais dados levantados na pesquisa e as análises realizadas.

Neste capítulo, portanto, são expostos resultados e discussões dos dados da pesquisa acerca da efetividade do programa demanda social da CAPES na pós-graduação da UFT. Buscou-se compreender o impacto do referido programa de bolsas na qualificação discente e no desempenho dos doze PPGs selecionados para o estudo. Para tanto, por meio da aplicação de questionários aos discentes (regulares, egressos e evadidos) e coordenadores dos referidos cursos, tornou-se possível conhecer percepções e anseios de ambos acerca de aspectos diversos inerentes a essa política de concessão de bolsas, bem como aspectos diretamente relacionados aos cursos e à pós-graduação da UFT.

### **5.1 A Universidade Federal do Tocantins – universo da pesquisa**

A fim de contextualizar o processo de criação da UFT, recorre-se a um breve panorama do momento histórico pelo qual passavam as instituições de ensino superior no país e no estado do Tocantins.

No Brasil, as políticas para a educação superior preconizadas nos anos 1990, impactaram sobremaneira os processos e práticas de gestão, em especial, nas IES públicas, que tiveram de buscar alternativas de sobrevivência no contexto da lógica mercadológica das políticas neoliberais. A esse respeito, Chauí (1999) salienta que é necessário considerar a grande diferença existente entre uma universidade como instituição social e como organização social, tendo em vista que desde seu surgimento a universidade teve o intuito de ser uma instituição social, pública e gratuita, portanto, de caráter social e não mercadológico, como o preconizado no país na década citada. A autora enfatiza que

A instituição social aspira à universidade. A organização sabe que sua eficácia depende de sua produtividade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si como referência num processo de competição (CHAÚÍ, 1999, p. 218).

Dessa forma, considerando o que diz a autora, o momento vivido pela educação superior na década de 1990 muda o sentido de universidade preconizada desde seu início como instituição social, transformando-a em organização social, pautada pelos princípios da produtividade e deixando de lado sua essência de caráter social.

É nesse contexto de grandes mudanças ocorridas no campo da educação superior no país que se dá o surgimento da UFT. Dessa forma, conforme Souza (2007, p. 80), foi nesse momento que se “desenvolveu o processo de criação da Universidade Federal do Tocantins, a UFT, no final dos anos 90, do século XX. No entanto, a UFT tem suas raízes embrenhadas na Universidade Estadual do Tocantins, a Unitins”.

A Unitins iniciou suas atividades em 1990, como instituição pública subsidiada pelo Estado, passando em 1992 à condição de autarquia estadual. Em 1996, a partir da aprovação da Lei nº 872, de 13 de novembro de 1996, extinguiu-se a condição de instituição autárquica e transformada em fundação de direito privado, efetivada por meio de sanção da Lei nº 1.126, de 1 de fevereiro de 2000 (SOUZA, 2007). Essa Lei retirava, portanto, do Estado a obrigatoriedade de contribuir com a Unitins, gerando cobrança de mensalidade aos alunos. Diante desse cenário, ainda segundo Souza (2007, p. 81),

Novas medidas legais ajudaram a evidenciar os rumos e contornos que a Unitins foi assumindo. Nas mudanças implementadas, o Estado começou a distanciar-se de suas obrigações como gestor, propondo a assinatura de contratos de gestão que transformariam a instituição de educação numa organização social. Esses contratos seriam estabelecidos com a iniciativa privada, pública e com órgãos não governamentais.

Observa-se, portanto, que a situação vivenciada pela Unitins nada mais é do que o reflexo das transformações ocorridas no ensino superior de uma forma geral, a partir das “propostas de reforma da educação superior implementadas pelo governo FHC, no sentido de consolidar as chamadas organizações sociais” (SOUZA, 2007, p. 82).

No entanto essa iminente privatização da Unitins acabou por desencadear “uma verdadeira revolução estudantil no estado, por meio do movimento que ficou conhecido como SOS Unitins”. Esse movimento, encabeçado por estudantes e entidades estudantis, lutou em defesa da garantia do ensino público, gratuito e de qualidade no Estado, sensibilizando toda a sociedade tocantinense. Esse, portanto, foi o cenário que antecedeu a criação da UFT.

E assim, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi então criada pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, e implantada em 2003. Sua missão é produzir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e de se tornar um diferencial na educação e no desenvolvimento de pesquisas e projetos inseridos no contexto socioeconômico e cultural do Estado. A UFT tem avançado significativamente na consolidação dessa missão, tornando-se a maior e mais estruturada instituição de ensino superior do Estado. Porém, para se chegar a esse momento, foi necessário superar muitos obstáculos, surgidos desde o momento que antecedeu sua criação.

Considerando para o presente estudo dados referentes ao ano de 2015, a UFT alcançou a marca de 50 cursos de graduação (entre bacharelados, licenciaturas e tecnológicos, nas modalidades presencial, alternada e a distância – EaD), 53 cursos de especialização *lato sensu* e 28 programas de pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, gerando uma diversidade de oportunidades de formação para a sociedade nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Educação, Agrárias e Biológicas (UFT, 2015).

Diante dessa diversidade de formação oportunizada no ambiente da Universidade, no que tange ao campo específico da qualificação pós-graduada na UFT, seja a nível *lato* ou *stricto sensu*, o setor responsável por conduzir os programas e políticas diretamente ligados a esse nível de ensino é a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ). A PROPESQ tem como missão “apoiar os processos inerentes à pesquisa e à pós-graduação, objetivando proporcionar a produção do conhecimento científico como base indutora das problemáticas regionais, em especial daquelas voltadas para a Amazônia, sem, contudo, a perda do caráter universal do conhecimento” (PROPESQ, 2016, n.p.).

Dessa forma, a PROPESQ<sup>21</sup>, desde o início de suas atividades, vem atuando continuamente em busca de uma política de pesquisa e pós-graduação capaz de inserir a UFT no contexto das universidades brasileiras de referência, contornando sempre e na medida do possível as dificuldades inerentes às limitações impostas pelo contexto regional no qual está inserida.

---

<sup>21</sup> Do início de suas atividades aos dias de hoje, a PROPESQ teve à frente de sua gestão apenas dois pró-reitores. O primeiro foi Prof. Dr. Márcio Antônio da Silveira, durante o período de agosto de 2003 a julho de 2012. O segundo pró-reitor à frente da gestão da PROPESQ é o Prof. Dr. Waldecy Rodrigues, em exercício no cargo desde julho de 2012 até esta data (04/05).

## 5.2 Os números da pós-graduação da UFT

Mais do que uma coleção de programas de pós-graduação criados ano a ano, a PROPESQ/UFT, juntamente com esses programas, representados por seu corpo docente, discente e técnico-administrativo vem atuando no sentido de consolidá-los, por meio de ações que favoreçam seu desempenho e crescimento.

Demonstra-se a seguir um panorama da pós-graduação da UFT, envolvendo, além da criação de cursos e a concessão de bolsas de pós-graduação, as demais ações e programas implementados pela PROPESQ no sentido de consolidar a pesquisa e a pós-graduação na instituição. Esses levantamentos estão dispostos na forma de quadros, gráficos e tabelas para que se obtenha a melhor visualização possível dos dados.

No que se refere aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos, os Quadros 2 e 3 detalham sua atual distribuição, demonstrando os seguintes dados: nome do curso, ano de criação, conceito do curso conforme avaliação da CAPES e câmpus de origem.

**Quadro 2 – Mestrados ofertados na UFT**

<b>NOME DO CURSO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>CÂMPUS</b>
Agroenergia	Mestrado Acadêmico	2008	3	Palmas
Ciências do Ambiente	Mestrado Acadêmico	2003	4	Palmas
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Mestrado Acadêmico	2012	3	Palmas
Comunicação e Sociedade	Mestrado Acadêmico	2016	3	Palmas
Desenvolvimento Regional	Mestrado Acadêmico	2007	4	Palmas
Ensino de Ciência e Saúde	Mestrado Acadêmico	2015	3	Palmas
Educação	Mestrado Acadêmico	2012	3	Palmas
Ciências da Saúde	Mestrado Profissional	2007	3	Palmas
Matemática – Profissional em Rede/PROFMAT	Mestrado Profissional	2011	3	Palmas
Engenharia Ambiental	Mestrado Profissional	2011	3	Palmas
Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos	Mestrado Profissional	2012	3	Palmas
Gestão de Políticas Públicas	Mestrado Profissional	2012	3	Palmas
Modelagem Computacional do Conhecimento	Mestrado Profissional	2012	3	Palmas
Educação	Mestrado Profissional	2015	3	Palmas
Biotecnologia	Mestrado Acadêmico	2011	3	Gurupi
Ciências Florestais e Ambientais	Mestrado Acadêmico	2012	3	Gurupi
Produção Vegetal	Mestrado Acadêmico	2006	4	Gurupi
Biodiversidade, Ecologia e Conservação	Mestrado Acadêmico	2008	3	Porto Nacional
Geografia	Mestrado Acadêmico	2011	3	Porto Nacional
Letras	Mestrado Acadêmico	2015	3	Porto Nacional
Ciência Animal Tropical	Mestrado Acadêmico	2006	4	Araguaína
Estudos de Cultura e Território	Mestrado Acadêmico	2015	3	Araguaína
Letras: ensino de língua e literatura	Mestrado Acadêmico	2009	4	Araguaína
Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos	Mestrado Acadêmico	2015	3	Araguaína
Letras em Rede - PROFLETRAS	Mestrado Profissional	2013	3	Araguaína
Ensino de História em Rede – PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional	2014	4	Araguaína
Ensino de Física em Rede – PROFIS	Mestrado Profissional	2015	4	Araguaína
Matemática – Profissional em Rede/PROFMAT	Mestrado Profissional	2014	5	Arraias
<b>TOTAL DE MESTRADOS ACADÊMICOS</b>		<b>17</b>		
<b>TOTAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS</b>		<b>11</b>		

Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na plataforma Sucupira da CAPES (2016).

**Quadro 3 – Doutorados ofertados na UFT**

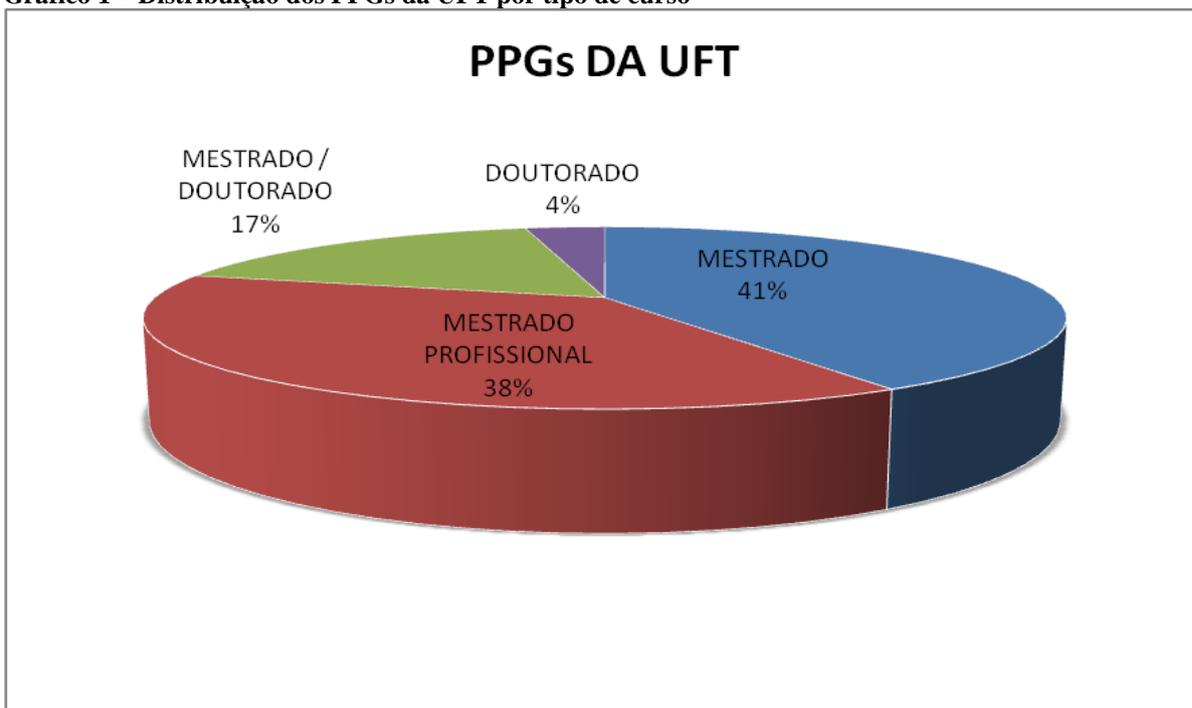
<b>NOME DO CURSO</b>	<b>TIPO</b>	<b>INÍCIO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>CÂMPUS</b>
Biodiversidade e Biotecnologia - Rede BIONORTE	Doutorado	2012	4	Palmas
Ciências do Ambiente	Doutorado	2014	4	Palmas
Desenvolvimento Regional	Doutorado	2016	4	Palmas
Ciência Animal Tropical	Doutorado	2009	4	Araguaína
Letras: ensino de Língua e Literatura	Doutorado	2013	4	Araguaína
Produção Vegetal	Doutorado	2012	4	Gurupi
<b>TOTAL DE DOUTORADOS:</b>	<b>6</b>			

Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na plataforma Sucupira da CAPES (2016).

Observa-se, a partir dos dados constantes nos Quadros 2 e 3, que, no decorrer de pouco mais de doze anos de sua implantação, ocorreu um alto crescimento no número de PPGs criados na UFT. Porém, se considerarmos o conceito atribuído pela CAPES na avaliação desses cursos (a maioria conceito 3), percebemos que o caminho para chegar ao que se considera excelência na pós-graduação ainda é muito longo, não somente por sua recente criação, mas, sobretudo pelas desigualdades regionais observadas no país quando comparamos a distribuição de cursos e investimentos por região (Tabelas 1 e 3), ou seja, essa não é uma realidade restrita à UFT, trata-se de uma questão regional, considerando-se que, com raras exceções, todas as universidades da região Norte vivenciam a mesma situação.

Dessa forma, por meio dos Gráficos 1 e 2, é possível visualizarmos, de forma sintetizada, a distribuição por tipo de curso e câmpus dos PPGs oferecidos pela UFT.

Gráfico 1 – Distribuição dos PPGs da UFT por tipo de curso



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na Plataforma Sucupira/CAPES (2016).

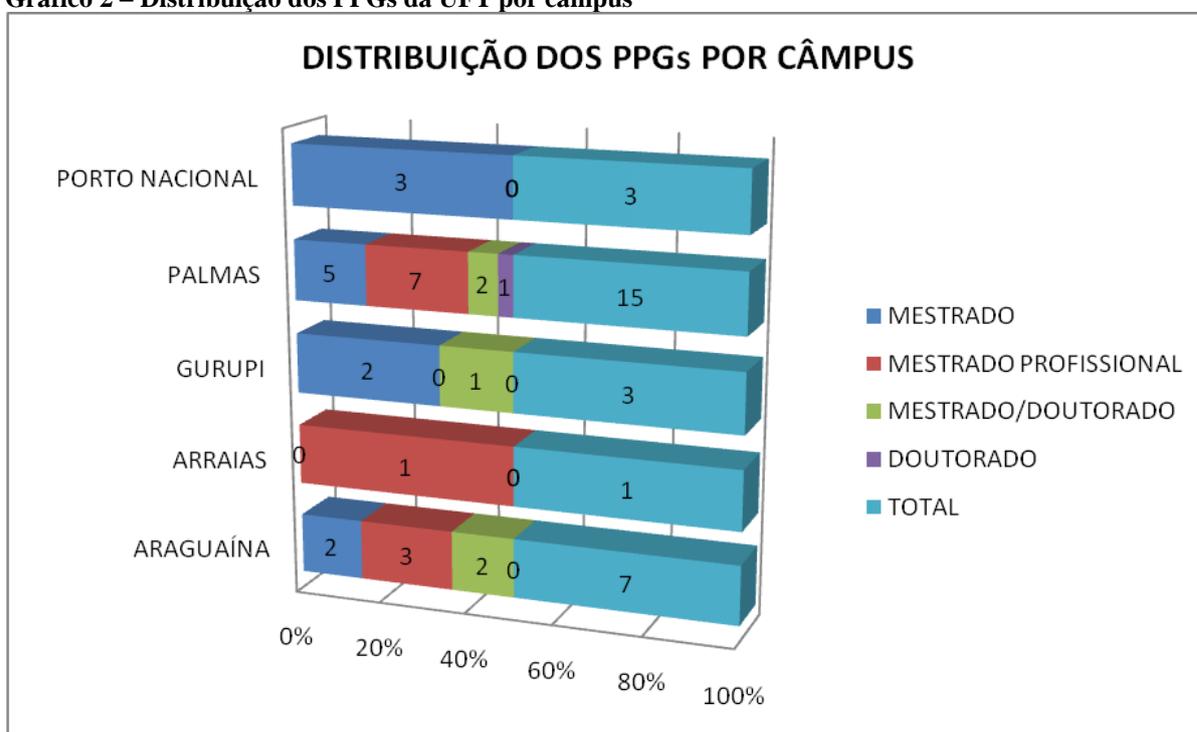
Na distribuição dos PPGs por tipo de curso, há predominância de programas que oferecem apenas o mestrado, reflexo da realidade regional, onde os cursos de doutorado ainda são incipientes, e a pós-graduação em geral não se destaca em termos de avaliação. De acordo com dados disponibilizados pelo sistema Geocapes, não há na região Norte nenhum PPG avaliado com conceito 7 – maior conceito atribuído pelo sistema de avaliação a um PPG – e há apenas três com conceito 6, dos quais 1 no estado do Amazonas e 2 no estado do Pará.

Essa realidade parece dificultar a consolidação da proposta da CAPES no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020). Segundo o documento setorial, esperava-se um fortalecimento de parcerias entre instituições de reconhecida excelência acadêmica e outras em consolidação, sobretudo da região Norte. Gazzola e Fenati (2010, p. 12) atestam que

O movimento de interiorização da competência em pesquisa e pós-graduação para que ganhe escala e aceleração no tempo, requer um enfoque estratégico, com metas claras e instrumentos de premiação para aquelas instituições consolidadas, dispostas a cooperar efetivamente para a consolidação de outras instituições. [...] Parece-nos necessário consolidar o indicador de solidariedade [...]. Não basta que um programa tenha atingido a excelência em seu campo, é necessário que essa excelência se estenda a outros programas através de uma parceria responsável, estratégica e produtiva. [...] A excelência, requisito necessário, quando isolada ou fechada sobre si mesma dificulta a consolidação do sistema nacional de ciência e tecnologia como um todo e tende a manter padrões excessivamente modestos de crescimento. Ilhas de competência, como a história atesta, raramente são portadoras de futuro.

Ainda com relação ao Gráfico 1, merece destaque o percentual de mestrados profissionais (38%) ofertados pela UFT, incluindo-se, nesse percentual, tanto os da própria instituição, quanto os oferecidos por meio do sistema de rede de cooperação. Essa modalidade de curso de pós-graduação, regulamentada pela Portaria do MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, é “voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”. O objetivo é a contribuição com o “setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas” (BRASIL, 2016, n.p.).

**Gráfico 2 – Distribuição dos PPGs da UFT por câmpus**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na PROPESQ (2016).

Acerca da distribuição do número de cursos por câmpus na UFT, pelo que se demonstra no Gráfico 2, o câmpus de Palmas é o que concentra o maior número desses cursos, 14 mestrados e 3 doutorados, seguido por Araguaína com 7 mestrados e 2 doutorados; Gurupi com 3 mestrados e 1 doutorado; Porto Nacional com 3 mestrados e Arraias com apenas 1 mestrado. Vale lembrar que, entre o quantitativo dos cursos citados, estão incluídos também aqueles oferecidos na modalidade rede de cooperação entre instituições.

Com relação aos câmpus de Miracema e Tocantinópolis, conforme demonstrado no referido Gráfico, observa-se que não ofertam nenhum PPG, fato que encontra justificativa nas

próprias regras estabelecidas pela CAPES para criação desse nível de curso, conforme Portaria nº 91, de 29 de julho de 2015, na qual se exige como requisitos gerais para criação de um PPG, entre outras coisas:

- competência técnico-científica para a promoção do curso, demonstrando que a proposta foi precedida da formação e maturação de grupos de pesquisa com produção intelectual relevante, em termos quantitativos e qualitativos, e em condições de assegurar a formação dos alunos nas áreas de concentração previstas;
- quadro de docentes permanentes que, em número, regime de dedicação ao programa e qualificação acadêmica, permita assegurar a regularidade e a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação;
- infraestrutura de ensino e pesquisa adequada para o desenvolvimento das atividades previstas, no que se refere a instalações físicas, laboratórios, facilidades experimentais e biblioteca;
- infraestrutura e acesso a equipamentos de informática atualizados, à rede mundial de computadores e a fontes de informação multimídia para os docentes e discentes; infraestrutura de secretaria e apoio administrativo (BRASIL, 2016).

Dessa forma, os câmpus menos estruturados, com limitado número de cursos de graduação, conseqüentemente possuem, na mesma proporção, reduzido número de corpo docente e infraestrutura capazes de atender a tais critérios, inviabilizando a criação desse tipo de curso, corroborando com o que nos diz Silva e Bastos (2014, p. 148), segundo os quais, no início dos anos 2000, “na maioria dos estados da Região Norte, como Tocantins, Roraima, Acre, Rondônia e Amapá, não existiam programas de pós-graduação, pois não havia docentes suficientes para a implantação deles”.

Ao longo desses anos de trabalho em atividades inerentes à pós-graduação na UFT, uma grande dificuldade facilmente percebida no momento de implantação de um PPG recém-aprovado, em especial no caso dos primeiros cursos implantados, refere-se, sobretudo, a questões estruturais, envolvendo desde a falta de estrutura física adequada para funcionamento do curso (salas, mobiliário, equipamentos de informática); falta de pessoal técnico-administrativo preparado para o exercício da função de secretariar os cursos nas atividades administrativas até o limitado valor destinado para apoio financeiro dos cursos, disponibilizados pela CAPES por meio do Programa PROAP.

Outra grande dificuldade percebida, e que está diretamente ligada ao objeto de estudo da presente pesquisa, refere-se à concessão de bolsas aos PPGs recém-aprovados, especialmente os mestrados. Nesse nível de curso, inicialmente são disponibilizadas pela CAPES a cota de duas bolsas do programa DS para atender a um número de pelo menos dez alunos ingressantes na primeira seleção, dos quais a maioria geralmente está apta ao recebimento da bolsa, atendendo aos critérios exigidos. Dessa forma, até que ocorram novas

concessões de bolsas, seja pela CAPES ou pelo CNPq, restringe-se o apoio concedido aos alunos a essas duas cotas de bolsa inicialmente disponibilizadas pelo programa DS. Apesar das limitações de cotas de bolsa disponibilizadas para a PROPESQ, dentro das possibilidades de atendimento, tem-se procurado gerenciar tais cotas de forma a contemplar os cursos com maior necessidade de atendimento a seus alunos, considerando-se a realidade de cada programa e o perfil do aluno que possui.

Assim, considerando-se a distribuição de recursos financeiros destinados ao fomento à pesquisa e à pós-graduação, nos quais se encontra a concessão de bolsas, conforme demonstrado na Tabela 3, essa é uma realidade não restrita à UFT. Ou seja, trata-se de um problema regionalizado, tendo em vista que os demais estados da região Norte do país vivenciam a mesma situação se comparados os investimentos recebidos entre as demais regiões do país, o que dificulta sobremaneira o fortalecimento da pós-graduação nas regiões menos desenvolvidas.

Outro ponto que merece destaque quanto à criação de novos cursos é o fato de que, além das exigências formais indicadas desde a criação de um curso de mestrado ou doutorado, após sua aprovação, a eles são incumbidas uma série de exigências e atribuições que não se restringem apenas a um processo seletivo e responsabilidades com os discentes como a necessidade de apoio financeiro. Inicia-se, porém, uma intensa busca por sua consolidação, não apenas em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade do material produzido por seu corpo docente e discente, tendo em vista que periodicamente passam por um processo de avaliação rigoroso que julga sua condição de permanecer ou não credenciado junto à CAPES.

Os Quadros 4 e 5 demonstram a distribuição de bolsas do programa DS da CAPES por curso na UFT.

Quadro 4 – Distribuição de bolsas de mestrado do programa Demanda Social (DS) da CAPES

PROGRAMA	TIPO	ANO DE CRIAÇÃO	COTAS DE BOLSAS DS/CAPES (concessão)	COTAS DE BOLSAS DS/CAPES (utilização)	SALDO DE BOLSAS (cotas disponíveis no curso)	COTAS DE BOLSAS DS/CAPES (PROPESQ) <sup>22</sup>	COTA DE BOLSAS DO CURSO + COTA PROPESQ
Agroenergia	Mestrado	2008	18	18	0	X	18
Ciências do Ambiente	Mestrado	2003	12	9	3	X	12
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Mestrado	2012	6	6	0	2	8
Desenvolvimento Regional	Mestrado	2007	16	11	5	2	18
Educação	Mestrado	2012	4	3	1	X	4
Biotecnologia	Mestrado	2011	9	9	0	3	12
Ciências Florestais e Ambientais	Mestrado	2012	4	3	1	6	10
Produção Vegetal	Mestrado	2006	13	11	2	2	15
Biodiversidade, Ecologia e Conservação	Mestrado	2008	18	5	13	X	18
Geografia	Mestrado	2011	11	10	1	X	12
Ciência Animal Tropical	Mestrado	2006	13	9		X	13
Letras: ensino de língua e literatura	Mestrado	2009	7	7	0	X	7
<b>TOTAL</b>			<b>131</b>	<b>101</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>146</b>

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis no *site* da CAPES em 02/12/2015.

<sup>22</sup> São disponibilizadas pela CAPES o quantitativo de 16(dezesseis) bolsas de mestrado para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ), as quais são disponibilizadas para utilização pelos PPGs, de acordo com a necessidade dos PPGs e critérios de distribuição da Pró-Reitoria.

**Quadro 5 – Distribuição de bolsas de doutorado do programa Demanda Social (DS) da CAPES**

<b>PROGRAMA</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO DE CRIAÇÃO</b>	<b>COTAS DS/CAPES (concessão)</b>	<b>COTAS DS/CAPES (utilização)</b>	<b>SALDO DE BOLSAS (cotas disponíveis)</b>	<b>COTAS DS/CAPES (PROPESQ)<sup>23</sup></b>	<b>COTA CURSO + COTA PROPESQ</b>
Ciências do Ambiente	Doutorado	2014	4	2	2	X	4
Produção Vegetal	Doutorado	2011	14	13	1	3	17
Ciência Animal Tropical	Doutorado	2009	32	24	8	X	32
Letras: ensino de língua e literatura	Doutorado	2013	8	5	3	X	8
<b>TOTAL</b>			<b>58</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>61</b>

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis no site da CAPES em 02/12/2015.

Os Quadros 4 e 5 retratam a distribuição de bolsas do programa DS por curso. Nos quadros em questão, encontram-se detalhados os mestrados e doutorados, além das cotas de bolsa disponibilizadas para cada curso e a respectiva utilização delas, a distribuição de cotas disponíveis da PROPESQ e sua utilização. Dessa forma, pode-se visualizar a situação geral do quadro de bolsas concedidas aos PPGs da UFT.

No que se refere aos doutorados em estudo, a concessão feita diretamente a eles totaliza no momento deste levantamento de dados 58 bolsas, das quais 44 encontravam-se em utilização, com saldo de 14 bolsas ociosas. Já as cotas disponíveis para a PROPESQ totalizavam 4 bolsas, das quais 3 encontravam-se em uso, portanto restando 1 bolsa ociosa.

Quanto à concessão de bolsas para os mestrados incluídos no estudo, totalizavam no mesmo período 131 bolsas, das quais 101 se encontravam em utilização, restando o saldo de 30 bolsas ociosas nos referidos cursos. Nessa categoria, o total de bolsas disponível para a PROPESQ era de 16 cotas, das quais 1 encontrava-se ociosa e 15 em utilização. Quase metade desse quantitativo (6) estava sendo utilizada por apenas um PPG, o mestrado em Ciências Florestais e Ambientais. As demais cotas encontravam-se distribuídas entre 3 PPGs:

<sup>23</sup> A PROPESQ possuía na data da coleta dos dados uma cota de 16(dezesseis) bolsas de mestrado, as quais são disponibilizadas para utilização pelos PPGs, de acordo com a necessidade dos mesmos, atendendo a critérios de distribuição da Pró-Reitoria.

Biotecnologia (3), Ciência e Tecnologia de Alimentos (2), Desenvolvimento Regional (2) e Produção Vegetal (2).

Diante dessa distribuição das cotas de bolsa da PROPESQ entre os PPGs citados, merece destaque o fato de que, entre os contemplados com as referidas cotas, somente dois deles estavam utilizando a totalidade de suas próprias cotas, enquanto os demais, mesmo possuindo saldo próprio, utilizavam cotas da PROPESQ. Essa situação é de certa forma incoerente com a política comumente usada pela Pró-Reitoria na gestão dessas cotas, que busca em primeiro lugar apoiar os PPGs em situações emergenciais, especialmente aqueles com número reduzido de bolsas e excedente de alunos aptos a recebê-las. Dessa forma, o coerente é que as cotas em questão se destinem a suprir demandas urgentes e, tão logo exista disponibilidade de bolsa própria do curso, a cota da PROPESQ utilizada deve retornar ao quadro de bolsas disponíveis da pró-reitoria, ou seja, trata-se de uma situação semelhante a um empréstimo temporário.

Ocorre que a prática tem se distanciado do modelo de gestão a princípio desenhado pela pró-reitoria, tendo em vista que é cada vez mais frequente o uso continuado de suas cotas de bolsas pelos PPGs, mesmo em casos como os já citados, em que, apesar da disponibilidade de cotas próprias, as coordenações dos PPGs não aceitam preenchê-las com as cotas da pró-reitoria em uso. Essa apropriação de certa forma imposta pelos PPGs beneficiados encontra justificativa na demanda crescente por bolsas impulsionada pela criação de cursos novos, uma vez que o apoio concedido a esses cursos em forma de bolsa de pós-graduação não tem sido suficiente para atender à sua demanda, tendo em vista que a CAPES não tem concedido cotas adicionais aos PPGs na medida de suas necessidades. Nesse sentido, corroborando com o exposto, pode-se verificar o caso dos mestrados em Ciências Florestais e Ambientais e Educação, ambos com aproximadamente quatro anos de início de suas atividades, porém com apenas quatro bolsas concedidas pelo programa DS da CAPES. Essa carência de bolsas influencia sobremaneira no desempenho e no crescimento dos cursos. A esse respeito trataremos mais detalhadamente no tópico de discussão dos resultados da pesquisa.

Considerando o cenário atual em que se encontra a política de apoio à pesquisa e à pós-graduação no país, cabe ressaltar que, em recente decisão, datada de 30 de março do corrente ano, a CAPES bloqueou o total de 7.408 bolsas. A maioria delas é do programa DS, um programa “focado na formação de mestres e doutores em cursos avaliados pela Capes com nota de 3 a 5, numa escala que vai de 3 a 7, considerando que este é o programa da CAPES com maior demanda de bolsas, com cerca de 52 mil bolsistas”, o que equivale a 64,2% do total de concessões da agência (O GLOBO, 2016). Os demais programas de fomento

atingidos pelo bloqueio de cotas foram PROEX – Programa de Excelência Acadêmica, PROSUP – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares e PNPD – Programa Nacional de Pós-Doutorado.

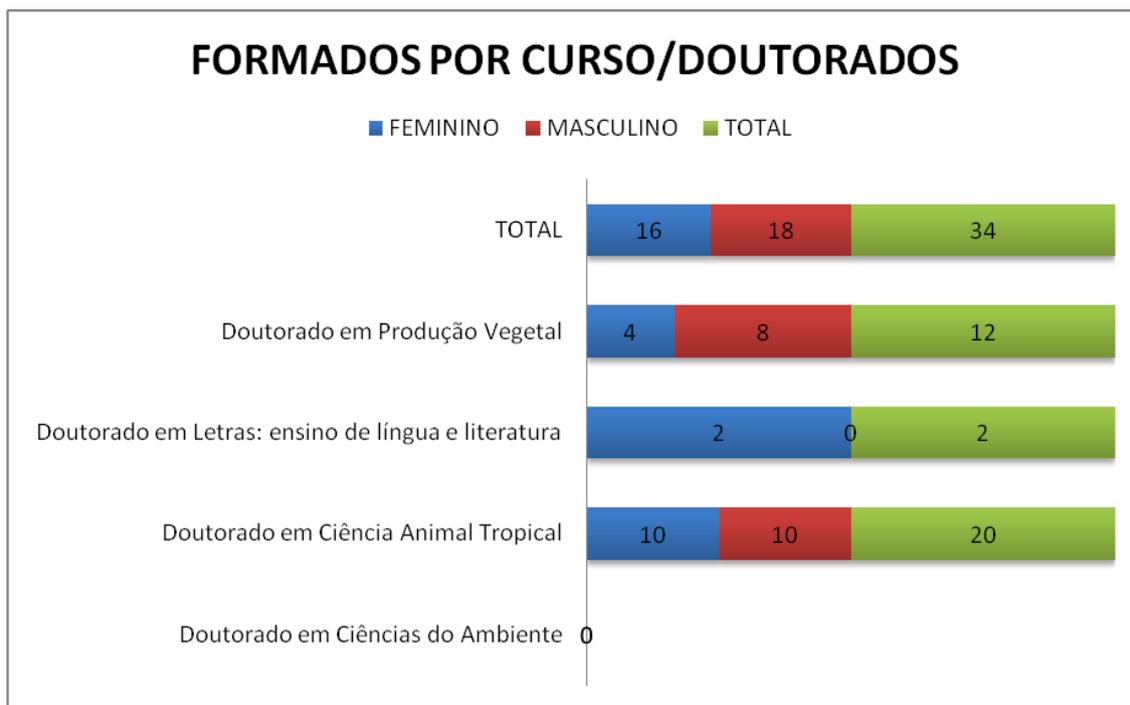
A CAPES enfatiza que o fato não se trata de bloqueio definitivo ou cortes dos incentivos, mas de suspensão temporária de cadastramento de novos bolsistas por até dois meses, em função da ociosidade dessas cotas após fechamento do sistema de bolsas em março de 2016, visando à melhor distribuição dessas cotas e melhor eficiência em sua utilização. Muitas dessas cotas encontravam-se ociosas nos PPGs há um tempo considerado fora do razoável para nova utilização, prejudicando cursos com menos cotas na própria instituição. No caso da UFT, o bloqueio foi de 23 cotas dos mestrados e 5 dos doutorados.

De acordo com a CAPES, esse bloqueio visa diminuir o índice de ociosidade dessas bolsas e, após um estudo junto aos pró-reitores de pós-graduação das universidades, será definida uma nova distribuição dessas cotas, com vistas a aumentar o número de alunos contemplados. Apesar das justificativas apresentadas pela agência, a medida causou verdadeiro alvoroço no meio acadêmico da pós-graduação, deixando gestores e alunos apreensivos quanto ao futuro e a uma possível efetivação dos cortes de bolsas, o que dificultaria ou mesmo inviabilizaria os planos dos alunos que necessitam desse incentivo para estudar.

Dando continuidade à exposição de dados acerca do cenário da pós-graduação na UFT, os gráficos apresentados a seguir trazem, de forma detalhada, um panorama geral da situação dos alunos por curso. Os dados constantes foram obtidos a partir do Relatório Totalizador de Alunos por Curso, disponível no sistema de controle acadêmico da pós-graduação – SIE e informações obtidas na Plataforma Sucupira da CAPES. Assim, encontra-se exposta, de forma detalhada, a situação dos alunos de cada mestrado estudado no que se refere às seguintes situações: alunos formados; desistentes; desvinculados; jubilados e matriculados (Gráficos 5 a 9).

Quanto aos alunos dos doutorados, encontram-se expostos em forma de gráficos (3 e 4) apenas os dados referentes a alunos formados e matriculados, uma vez que, em função do baixo número identificado de desistentes, desvinculados e jubilados, optou-se por mencioná-los no texto sem a necessidade de demonstrá-los por meio de gráficos como ocorreu com os demais dados.

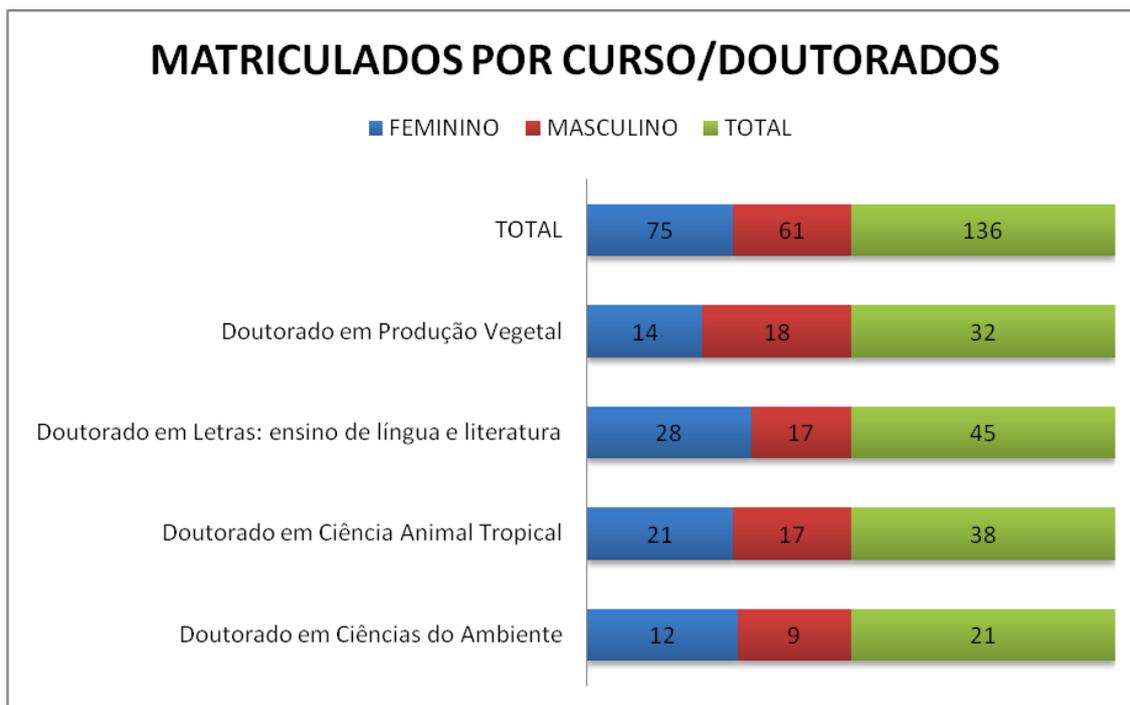
**Gráfico 3 – Totalizador de alunos formados por curso e sexo (doutorados)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016).

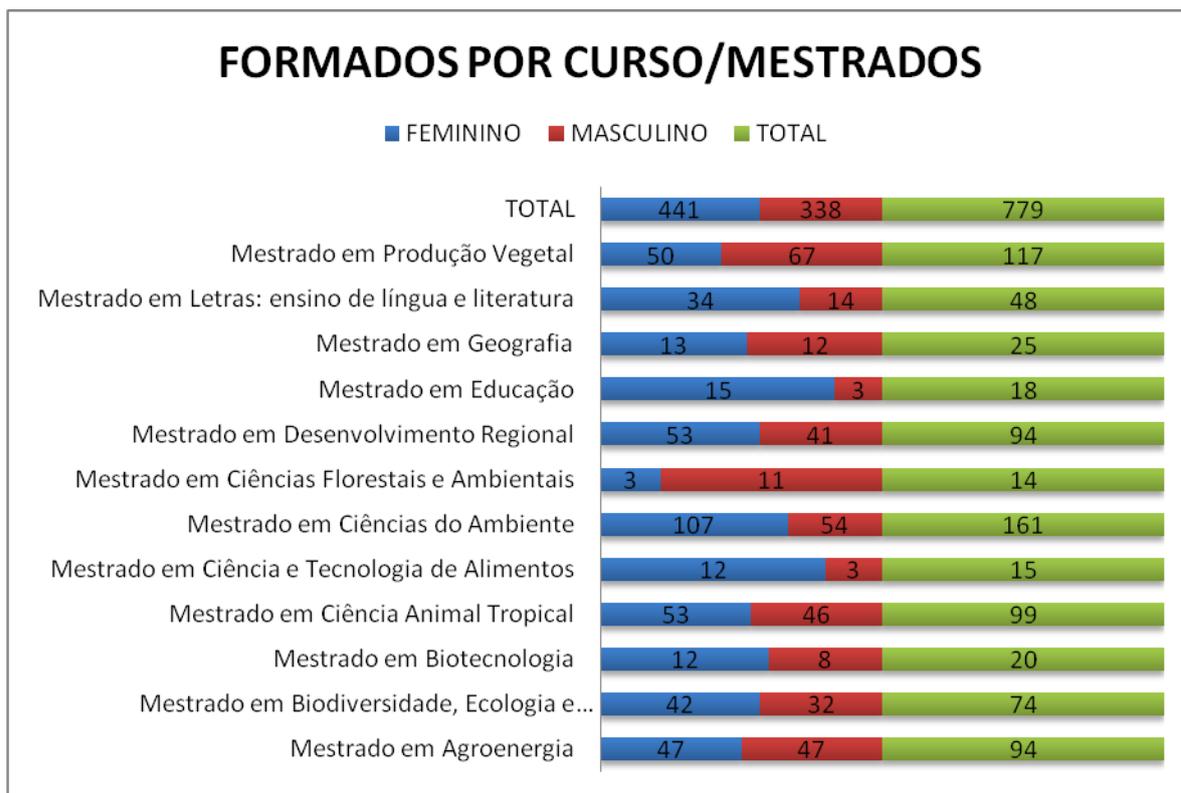
O Gráfico 3 demonstra a distribuição de alunos formados por curso de doutorado e sexo. A maior representação dos dados refere-se ao doutorado em Ciência Animal Tropical, que foi o primeiro doutorado da UFT e, portanto, o que mais alunos titulou. A primeira titulação no referido curso ocorreu em 2012, totalizando 20 até o momento da coleta de dados. Os demais cursos, Doutorado em Produção Vegetal e Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura, titularam 12 e 2 alunos, respectivamente, este último com uma participação menos expressiva, com apenas 2 alunos titulados recentemente. Em relação à distribuição por sexo, se comparados os cursos entre si, há proporcionalidade entre homens e mulheres titulados, porém, se considerado a mesma distribuição internamente, ou seja, comparando-se formados no mesmo curso, observa-se que no Doutorado em Produção Vegetal esse número é predominantemente superior no sexo masculino. Acredita-se que essa predominância do sexo masculino esteja associada às próprias características do curso, dada sua área de atuação estar vinculada às Ciências Agrárias, em especial pelas atividades voltadas para o meio rural, para o campo, o que de certa forma ainda inibe a participação feminina.

**Gráfico 4 – Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (doutorados)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na Plataforma Sucupira/CAPES (2016).

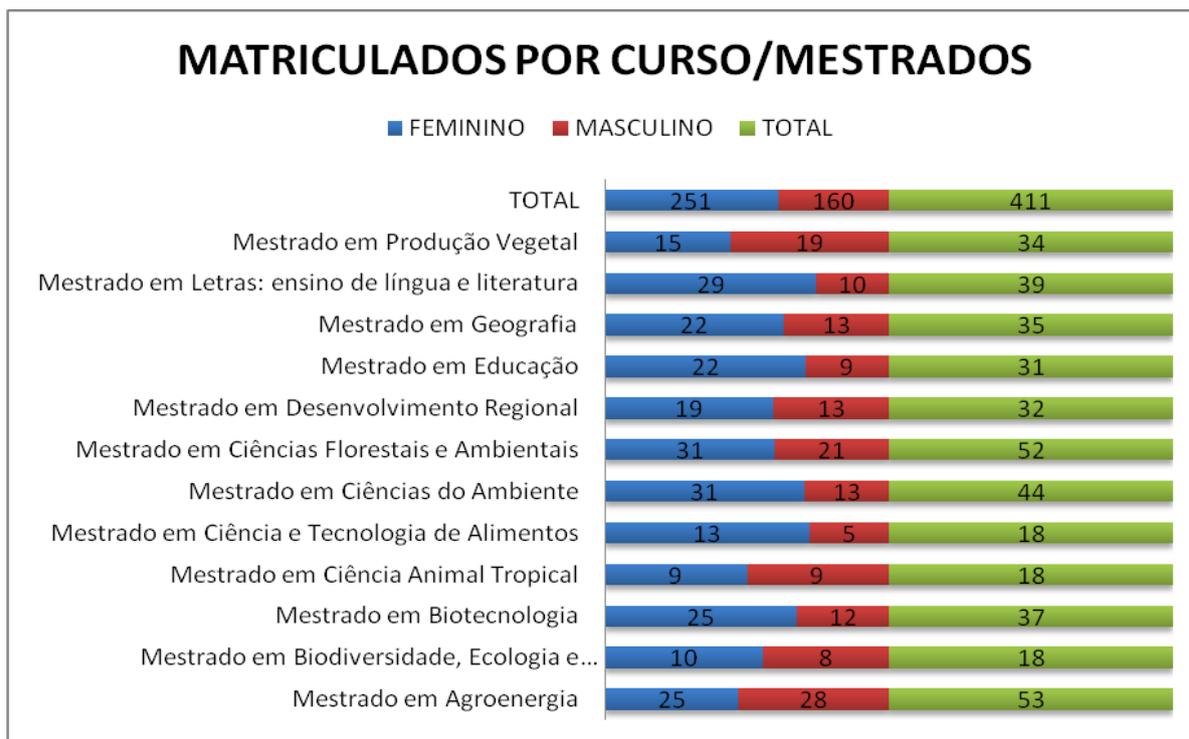
Na categoria exposta acima (Gráfico 4), demonstra-se a configuração de alunos atualmente matriculados nos doutorados da UFT. Considerando a totalidade de matriculados, observa-se uma leve predominância do sexo feminino (55%). Prevalendo as mesmas características expostas na análise do gráfico anterior, observa-se também predominância de alunos do sexo masculino (56%) matriculados somente no doutorado em Produção Vegetal, enquanto que nos demais cursos a situação é inversa, há mais mulheres do que homens matriculados.

**Gráfico 5 –Totalizador de alunos titulados por curso e sexo (mestrados)**

Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016).

O Gráfico 5 demonstra a distribuição de alunos por curso e sexo formados nos mestrados selecionados para a pesquisa. Observando-se a representação por sexo, aproximadamente 57% dos formados são do sexo feminino. Essa predominância é percebida de maneira mais expressiva nos mestrados em Ciências do Ambiente (66%), Educação (83%), Letras: ensino de língua e literatura (71%) e Ciência e Tecnologia de Alimentos (80%). Os cursos que manifestam predominância do sexo masculino são apenas os mestrados em Produção Vegetal e Ciências Florestais e Ambientais, dada as suas características próprias, conforme assinalado na análise do tópico referente aos alunos formados nos doutorados.

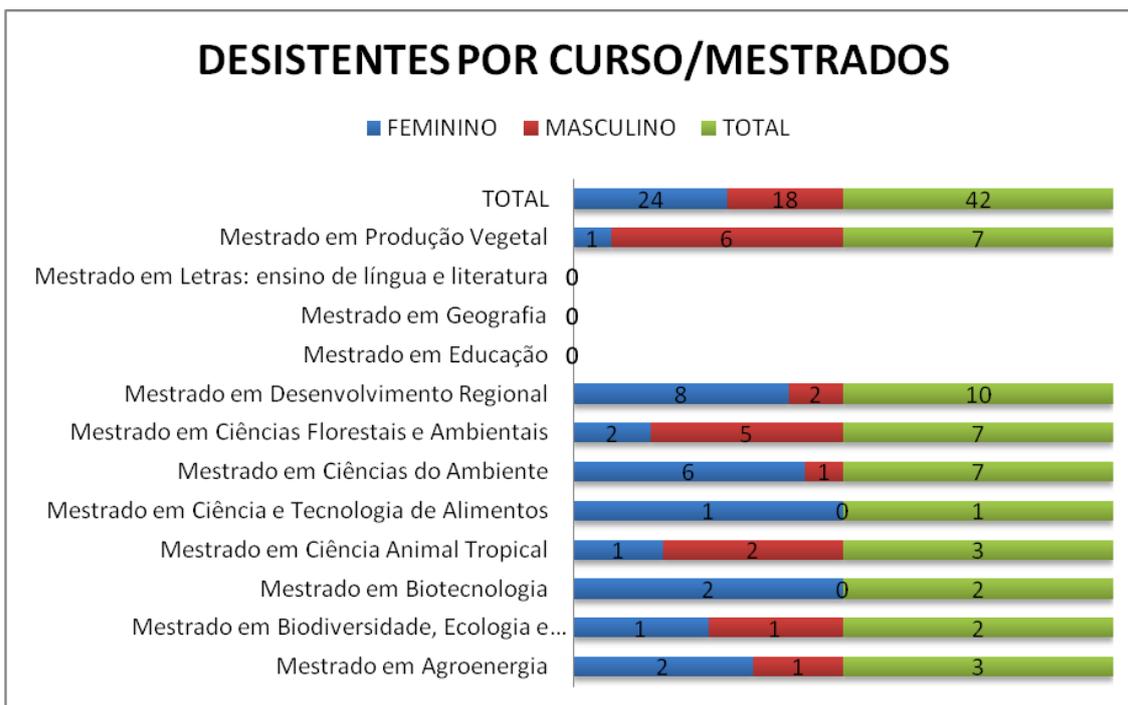
**Gráfico 6 –Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (mestrados)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na Plataforma Sucupira/CAPES (2016).

O Gráfico 6 demonstra a distribuição de alunos por curso e sexo matriculados nos mestrados selecionados para a pesquisa. Observando-se a representação por sexo, aproximadamente 61% dos formados são do sexo feminino. Assim como na análise do Gráfico 5 que demonstra a situação dos alunos formados, nesta categoria de matriculados por curso, observa-se também predominância mais expressiva do sexo feminino nos mestrados em Ciências do Ambiente (70%), Educação (71%), Letras: ensino de língua e literatura (74%), Ciência e Tecnologia de Alimentos (72%) e Biotecnologia (67%). Observa-se, também, leve predominância do sexo masculino apenas no mestrado em Produção Vegetal (56%) e Agroenergia (53%), enquanto que nos demais há proporcionalidade entre o sexo dos matriculados.

**Gráfico 7 – Totalizador de alunos desistentes por curso e sexo (mestrados)**

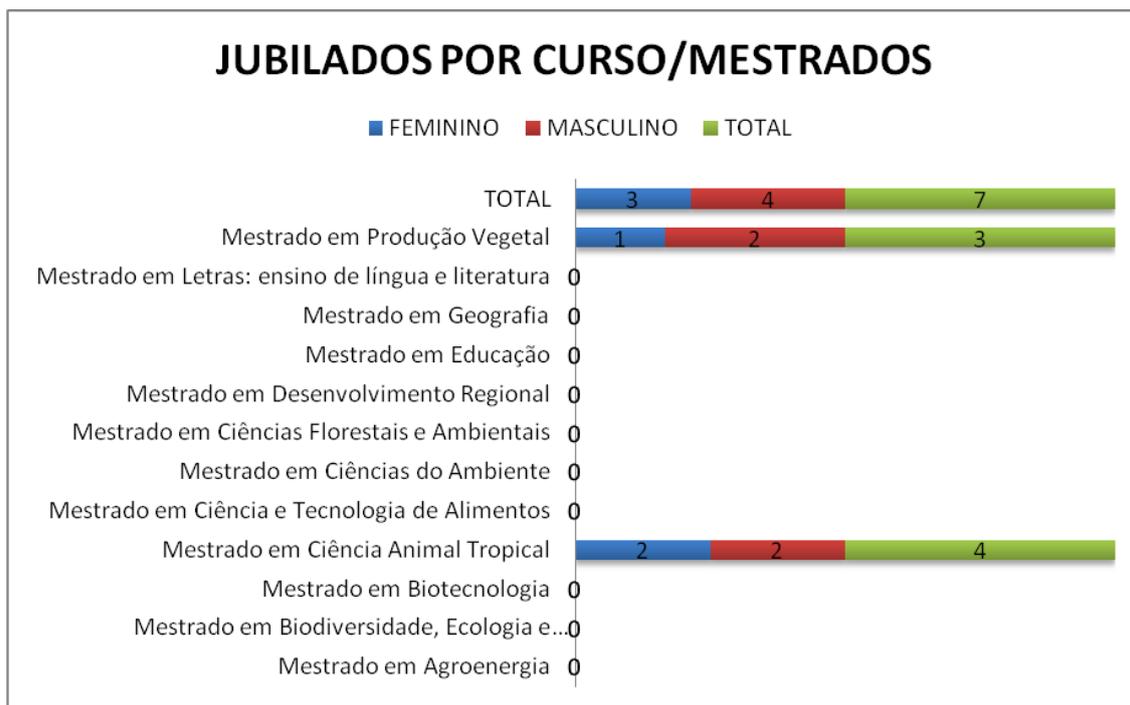


Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016).

De acordo com o exposto no Gráfico 7, o mestrado em Desenvolvimento Regional destaca-se com o maior número de desistentes (10), em seguida, encontram-se os mestrados em Produção Vegetal, Ciências Florestais e Ambientais e Ciências do Ambiente, cada um com 7 desistentes. Nesse sentido, chama-nos atenção o quantitativo de desistentes identificados no mestrado em Ciências Florestais e Ambientais, pois se trata de um curso relativamente novo, com ingresso da primeira turma de discentes no ano de 2013, o que representaria pelo quantitativo exposto uma média superior a dois desistentes por ano. Ainda mais intrigante é o fato de que, diante desse número considerado relativamente alto de desistentes para um curso em fase de consolidação, se buscou diretamente na Plataforma Sucupira da CAPES os mesmos dados no sentido de entender tal ocorrência, no entanto, na referida busca não foi identificado nenhum caso de aluno desistente ou desligado informado na plataforma. Dessa forma, pode-se constatar, especialmente nesse caso, a existência de uma lacuna entre as informações contidas no sistema de controle acadêmico e as informações contidas na Plataforma Sucupira da CAPES.

Quanto aos doutorados, na categoria descrita no Gráfico 7, até o momento da coleta de dados havia o registro de apenas duas desistências, sendo uma no Doutorado em Ciência Animal Tropical e uma no Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura.

Gráfico 8 – Totalizador de alunos jubilados por curso e sexo (mestrados)

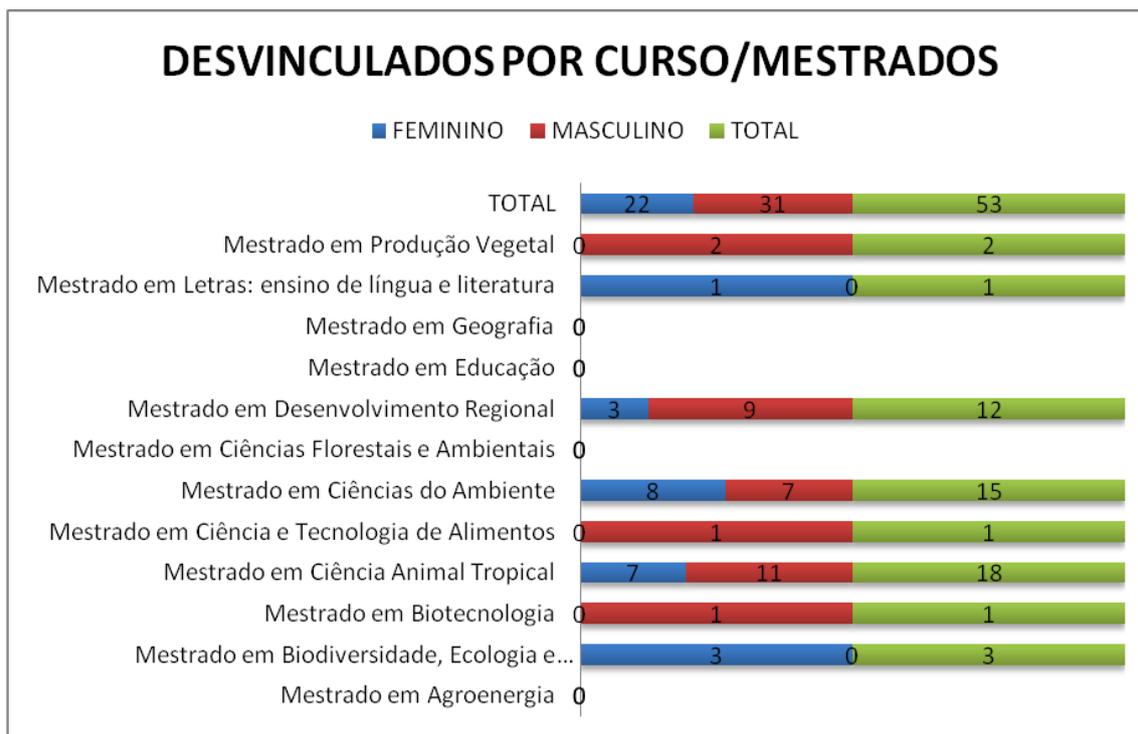


Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016).

O Gráfico 8 registra a ocorrência de jubilações na pós-graduação por decurso de prazo para a conclusão dos cursos. Registrou-se a ocorrência de tal situação apenas nos mestrados em Ciência Animal Tropical e Produção Vegetal. No entanto acredita-se que em outros cursos o aluno que se encontra nessa situação de esgotamento de prazo para conclusão, tendo transcorridos os prazos regimentais, inclusive de possíveis prorrogações, possa ter sido desligado do curso segundo as categorias de alunos desistentes ou desvinculados. Nesse ponto específico, percebe-se não haver entre os PPGs entendimento unânime acerca dessas denominações que caracterizam o aluno de pós-graduação que perdeu o vínculo com o curso, e, por sua vez, os termos *desvinculado*, *desistente* e *jubilado* também não são tratados no Regimento Geral da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFT (Resolução CONSEPE nº 19/2013). O referido regimento, em seu art. 36, descreve as situações em que o aluno está sujeito a ser desligado do curso, entre elas, “não completar todos os requisitos do Programa no prazo estabelecido” (inciso IX). Assim, neste inciso, entende-se que estariam contempladas todas as situações que envolvem descumprimento de prazos.

Quanto aos doutorados, na categoria de alunos jubilados, até o momento da coleta de dados, havia o registro de apenas um aluno jubilado no Doutorado em Produção Vegetal.

**Gráfico 9 – Totalizador de alunos desvinculados por curso e sexo (mestrados)**

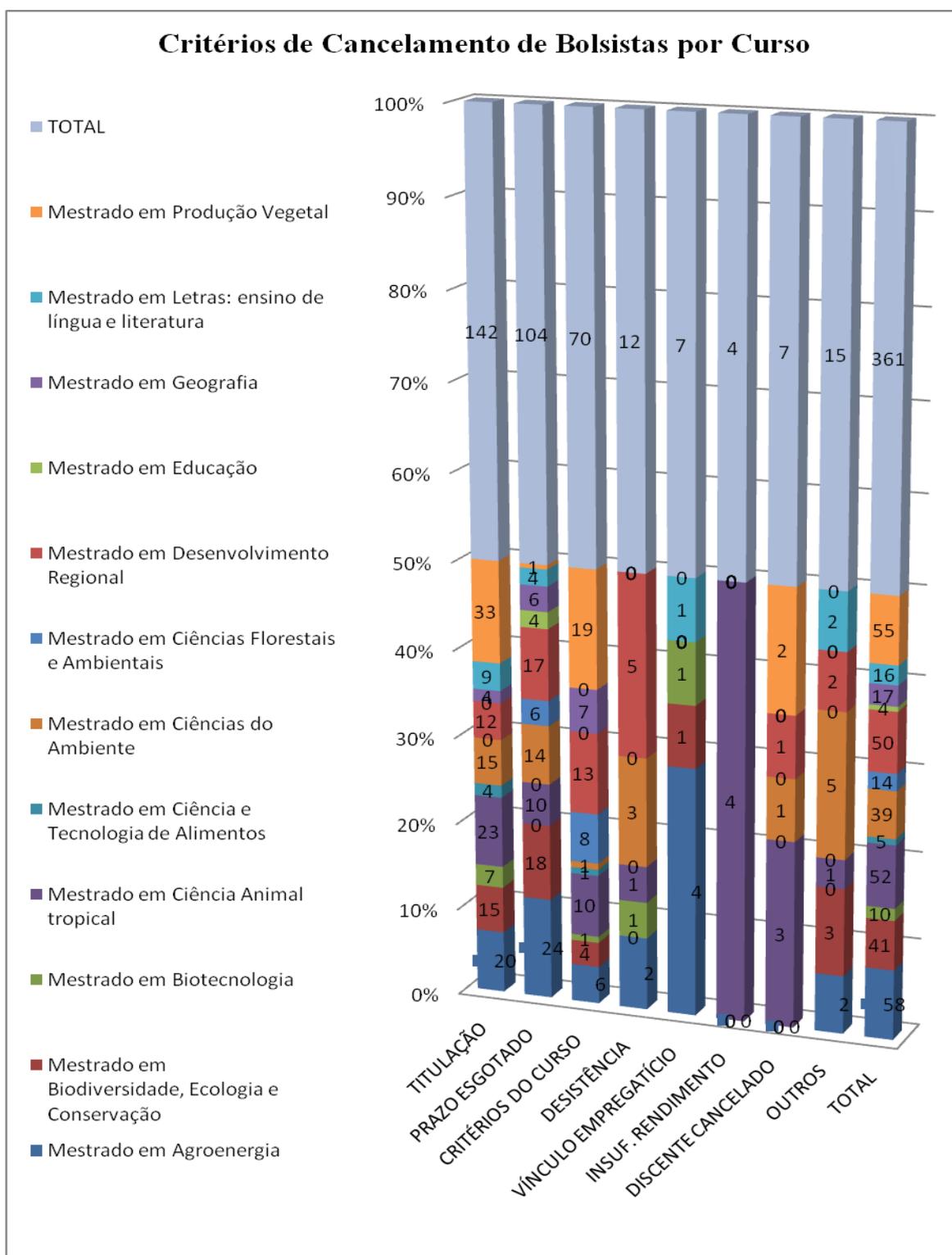


Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016).

Os dados dispostos no Gráfico 9 trazem a representação de alunos desvinculados dos mestrados. O maior número de desvinculados corresponde a alunos dos cursos que iniciaram suas atividades há mais tempo, ou seja, mestrados em Ciências do Ambiente, Ciência Animal Tropical e Desenvolvimento Regional.

Quanto aos doutorados, nesta categoria, até o momento da coleta de dados havia o registro de quatro alunos desvinculados pelo curso, sendo três no Doutorado em Ciência Animal Tropical e um no Doutorado em Produção Vegetal.

**Gráfico 10 – Critérios de cancelamento de bolsas do Programa Demanda Social por curso (mestrados)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na página da CAPES (2015).

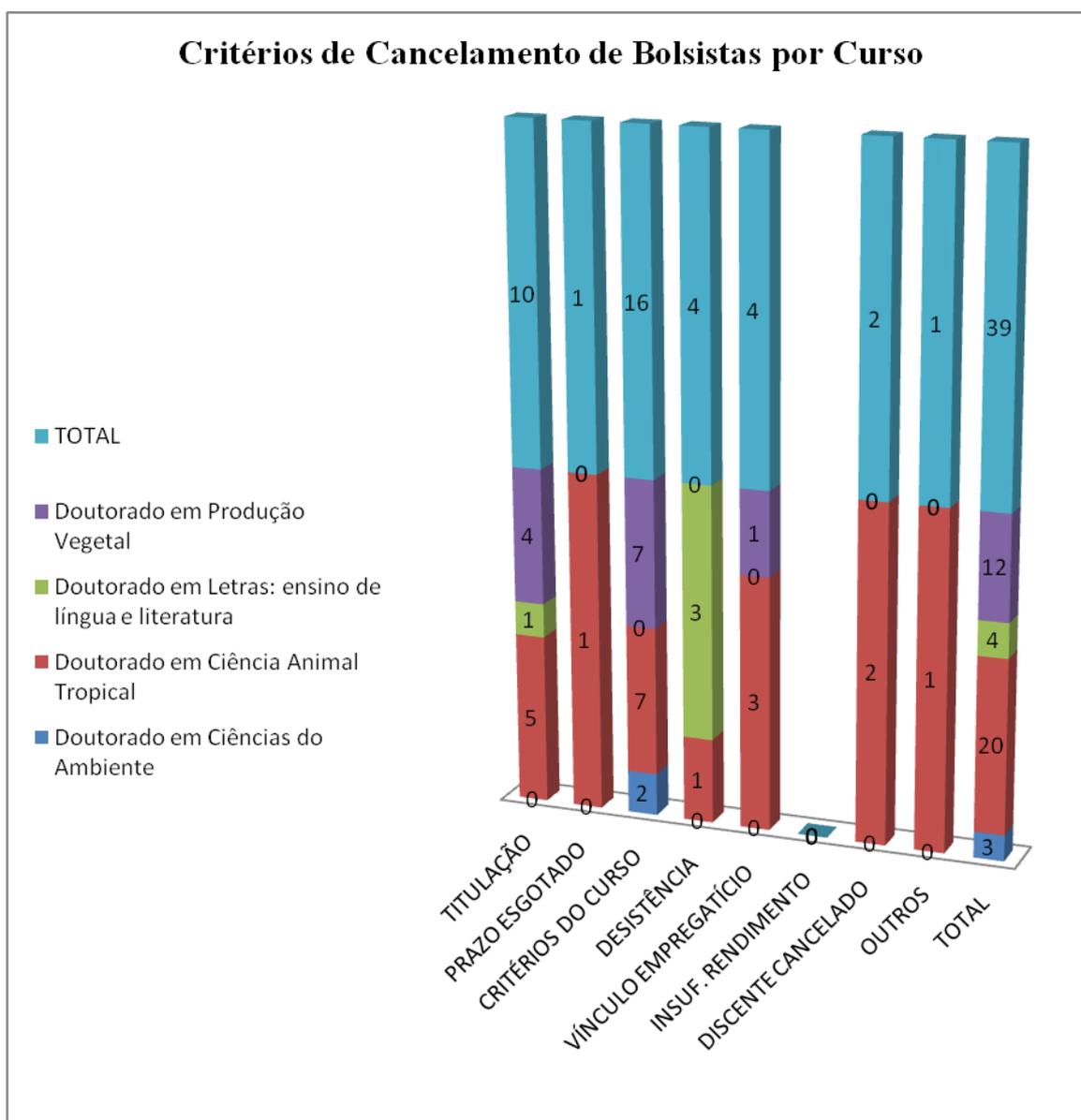
O Gráfico 10 apresenta um panorama do cancelamento de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES, com base no relatório de bolsistas cancelados dos mestrados, emitido na página do referido programa de bolsas. Para cada PPG estudado, identificaram-se os motivos listados na justificativa de cancelamento e chegou-se à identificação de sete motivos principais: titulação; prazo de bolsa esgotado; critérios do curso; desistência; vínculo empregatício, insuficiência de rendimento e cancelamento de discente. Observa-se que, até o momento da emissão do relatório em questão, havia nos mestrados o total de 361 ex-bolsistas. Os motivos de cancelamento por “titulação”, “prazo de bolsa esgotado” e “critérios do cursos” sobressaem-se sobre os demais, totalizando cerca de 88% dos motivos de cancelamento.

Cabe esclarecer que o prazo máximo de concessão da bolsa do programa Demanda Social para alunos de mestrado é de até 24 meses, com concessão inicial de 12 meses prorrogáveis por mais 12 a critério de cada PPG. No entanto, caso ocorra titulação do bolsista antes de esgotado esse prazo, o próprio sistema efetua o cancelamento da bolsa, evitando assim pagamento de mensalidades indevidas. Porém isso só é possível mediante o preenchimento da informação de titulação do aluno, relatada na Plataforma Sucupira<sup>24</sup> em tempo hábil. Dessa forma, por meio da integração entre os dados dos dois sistemas, é possível que o programa de controle das bolsas identifique o aluno titulado e efetue seu cancelamento imediato. No entanto, caso a coordenação do curso não alimente corretamente e em tempo hábil tais informações na Plataforma Sucupira, ou não solicite formalmente à Diretoria de Pós-Graduação da PROPESQ o cancelamento do bolsista titulado e este esteja com prazo de bolsa em vigência, possivelmente haverá pagamento indevido, incorrendo em futuro ressarcimento desses valores à CAPES.

---

<sup>24</sup> A Plataforma Sucupira foi lançada pela CAPES no início do ano de 2014 como uma ferramenta *on-line* para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base para o Sistema Nacional de Pós-Graduação. É necessário que as secretarias e/ou coordenações dos PPGs alimentem constantemente o referido sistema com as informações quer sejam relacionadas a discentes, docentes ou ao próprio programa.

**Gráfico 11 – Critérios de cancelamento de bolsas do Programa Demanda Social por curso (doutorados)**



Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos na página da CAPES (2015).

O Gráfico 11 apresenta um panorama do cancelamento de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES, com base no relatório de bolsistas cancelados dos doutorados, emitido na página do referido programa de bolsas. Assim como ocorreu com os dados de bolsistas cancelados dos mestrados, no doutorado, também se identificaram os motivos listados na justificativa de cancelamento, destacando-se também sete motivos principais: titulação; prazo de bolsa esgotado; critérios do curso; desistência; vínculo empregatício, insuficiência de rendimento e cancelamento de discente. Observa-se que, até o momento da

emissão do relatório em questão, havia nos doutorados o total de 39 ex-bolsistas./ Os motivos de cancelamento por “critérios do curso” e “titulação” sobressaem-se sobre os demais.

Vale lembrar que o prazo máximo de concessão de bolsas de doutorado é de até 48 meses, porém, a critério de cada PPG, esse prazo pode ser reduzido, havendo maior rotatividade das cotas de bolsas disponibilizadas para cada curso. Os critérios de acompanhamento e controle desses bolsistas obedecem às mesmas regras dos bolsistas de mestrado, destacados na análise do gráfico anterior.

Dando continuidade à caracterização das ações desenvolvidas pela PROPESQ, cabe ressaltar que, além das ações diretamente relacionadas à política de pós-graduação, a PROPESQ atua no apoio à pesquisa, desenvolvendo ações e programas que estimulem pesquisadores em projetos que integrem as atividades de pesquisa, ensino e extensão, fortalecendo, assim, sua comunidade científica e acadêmica e integrando-as à sociedade por meio da socialização dos seus projetos. Além dos programas e ações especificamente, merece destaque como setores vinculados à PROPESQ a Editora Universitária (EDUFT) e o Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), também descritos no Quadro 6.

**Quadro 6 – Políticas e programas desenvolvidos e apoiados pela PROPESQ**

POLÍTICA/PROGRAMA	DESCRIÇÃO	PRINCIPAIS CLIENTES
Programa Institucional de Produtividade em Pesquisa – PIPESQ/UFT	Criado no segundo semestre de 2013, quando lançado o primeiro edital para livre concorrência por servidores da instituição, envolvendo professores e técnico-administrativos com titulação de doutorado. O PIPESQ se configura como uma política institucional de incentivo à pesquisa e à permanência de servidores na universidade, uma vez que a distribuição do fomento à pesquisa é bastante desigual no território brasileiro, além da existência da dificuldade de permanência de servidores de diferentes origens na região Norte, o que se justifica por razões diversas.	Servidores doutores (professores e técnicos administrativos) com relevante produção acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento científico.
Programa de Auxílio Financeiro para Eventos – PAF	Programa que concede, por meio de dois editais anuais, auxílio financeiro (diárias ou passagens) para apresentações de trabalhos em eventos científicos/artísticos realizados no Brasil a professores efetivos, em exercício, técnicos administrativos efetivos, em exercício, e alunos matriculados na UFT.	Professores efetivos, em exercício, técnicos administrativos efetivos, em exercício e alunos matriculados na UFT.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC	Programa voltado ao desenvolvimento do pensamento científico e da iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior. Os objetivos são: contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa ou outra atividade profissional, além de colaborar na redução do tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação. As solicitações de bolsas institucionais de Iniciação Científica são feitas anualmente pelo professor interessado, por meio de edital específico.	Alunos de graduação.
Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC	Programa que contempla alunos e professores que tiveram seus projetos aprovados por mérito pelo comitê científico do PIBIC, mas que não atenderam aos requisitos para receberem bolsas ou que não tenham interesse por bolsas.	Alunos e professores.
Seminário de Iniciação Científica – SIC da UFT	Evento anual que tem como objetivo principal apresentar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos vinculados aos programas de Iniciação Científica da UFT (PIBIC e PIVIC). O SIC é realizado de forma descentralizada nos câmpus de Araguaína, Gurupi e Palmas, viabilizando a disseminação do conhecimento. O seminário recebe trabalhos de iniciação científica de alunos vinculados a outras instituições de ensino, proporcionando o intercâmbio entre estudantes de graduação que participaram de Programas de Iniciação Científica em Instituições de Ensino e Pesquisa, públicas e privadas, em todas as áreas do conhecimento.	Alunos vinculados aos programas de Iniciação Científica da UFT (PIBIC e PIVIC).
Programa de Inovação – UFTec	O programa tem por objetivo aproximar as empresas privadas e os pesquisadores da instituição com propósito de desenvolver projetos de inovação tecnológica nas mais diversas áreas, como: <i>design</i> ; produtividade; propriedade intelectual; qualidade; inovação; sustentabilidade; tecnologia da informação e comunicação; tecnologia educacional. A pró-reitoria de pesquisa em parceria com o Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT e a Fundação de Apoio Científico e Tecnológico do Tocantins – FAPTO desenvolvem o programa.	Pesquisadores professores e empresas privadas.
Editora Universitária – EDUFT	A Editora Universitária tem como objetivo editar, coeditar e publicar material de qualidade e relevância científica, técnica, cultural ou didática de forma a atender aos interesses do ensino, da pesquisa e da extensão, além de fortalecer o próprio acervo.	Comunidade acadêmica e sociedade externa.

<p>Núcleo de Inovação Tecnológica – NIT</p>	<p>Órgão institucional da Universidade Federal do Tocantins, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. O NIT tem como funções gerir as políticas institucionais de inovação científica e tecnológica e de proteção dos direitos de propriedade intelectual; efetuar proteção das inovações e criações intelectuais desenvolvidas no âmbito da UFT; auxiliar e intermediar negociações de transferência de tecnologia e licenciamento, resguardando os direitos da universidade.</p>	<p>Comunicada acadêmica, pesquisadores externos, Instituições Científicas Tecnológicas (ICT) privadas e governamentais.</p>
---	---	---

Fonte: PROPESQ/UFT

O Quadro 6 sintetiza as principais políticas e ações desenvolvidas pela PROPESQ no âmbito da pesquisa e pós-graduação da UFT como forma de alavancar seu crescimento e consolidação, contribuindo para o desenvolvimento da região. Ressalte-se que não convém a esta pesquisa um aprofundamento ou estudo detalhado de tais políticas, no entanto, fez-se necessário identificá-las como forma de contextualizar a atuação da PROPESQ na estrutura organizacional da UFT.

### 5.3 Análise dos dados da pesquisa

Este tópico apresenta a descrição e a análise dos dados da pesquisa, considerando as respostas obtidas dos egressos dos mestrados e dos doutorados a partir do instrumento de coleta de dados.

Dessa forma, são apresentados a seguir os resultados dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa, assim como as discussões geradas a partir deles. A opção metodológica adotada pela autora foi utilizar-se do método estatístico para as questões fechadas e da análise de conteúdo para as questões abertas dos instrumentos de coleta de dados.

Ressalte-se que, do questionário destinado aos ex-alunos de mestrados e doutorados, considerando-se concluintes e não concluintes, foi realizado um levantamento de dados no intuito de se traçar um breve perfil, abordando-se aspectos socioeconômicos, assim como aspectos de caráter acadêmicos, de modo a subsidiar respostas para as hipóteses levantadas na pesquisa.

### 5.3.1 Dados quantitativos

Os resultados obtidos por meio dos dados quantitativos estão distribuídos em seis tópicos distintos. Em cinco deles, os dados encontram-se agrupados em infográficos com as informações correlatas dos respondentes dos mestrados e doutorados, assim distribuídos: curso de vínculo dos respondentes; perfil e condição sociofamiliar; emprego e renda; bolsa de pós-graduação e influência do curso na carreira. O sexto tópico trata da situação do aluno diante da conclusão ou não do curso. Neste tópico, considerou-se como critério de efetividade do aluno no curso, a conclusão do mestrado ou doutorado em até 24 ou 48 meses, respectivamente. Foram considerados não efetivos os alunos que concluíram o curso após esse prazo ou que não tenham concluído, por desistência ou desligamento do curso.

Dessa forma, entende-se que a efetividade do programa de bolsas estudado estará comprometida se os atores envolvidos no processo não estiverem cientes e engajados no cumprimento dos objetivos do programa.

Para melhor caracterização dos sujeitos da pesquisa, com base em dados coletados no Sistema de Controle Acadêmico da UFT, em 29 de setembro de 2015, considerando apenas os cursos avaliados nesta pesquisa, havia nessa data o registro de 722 alunos titulados (697 nos mestrados e 25 nos doutorados) e 89 alunos evadidos (82 dos mestrados e 7 dos doutorados), totalizando 811 prováveis respondentes na categoria ex-alunos. Os matriculados totalizavam na mesma data 424 alunos. No Quadro 7, verifica-se essa distribuição por curso.

**Quadro 7 – População pesquisada por curso**

PROGRAMAS	TIPO DE CURSO	TITULADOS	EVADIDOS	MATRICULADOS
Agroenergia	Mestrado	89	01	50
Ciências do Ambiente	Mestrado	147	11	14
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Mestrado	09	02	17
Desenvolvimento Regional	Mestrado	84	15	34
Educação	Mestrado	11	XXX	19
Biotecnologia	Mestrado	19	02	32
Ciências Florestais e Ambientais	Mestrado	10	01	41
Produção Vegetal	Mestrado	109	12	26
Biodiv., Ecologia e Conservação	Mestrado	61	07	25
Geografia	Mestrado	19	05	27
Ciência Animal Tropical	Mestrado	96	25	22
Letras: ensino de língua e literatura	Mestrado	43	01	39
Ciência Animal Tropical	Doutorado	19	04	29
Ciências do Ambiente	Doutorado	XXX	XXX	09
Letras: ensino de língua e literatura	Doutorado	XXX	01	31
Produção Vegetal	Doutorado	06	02	09
TOTAL		722	89	424

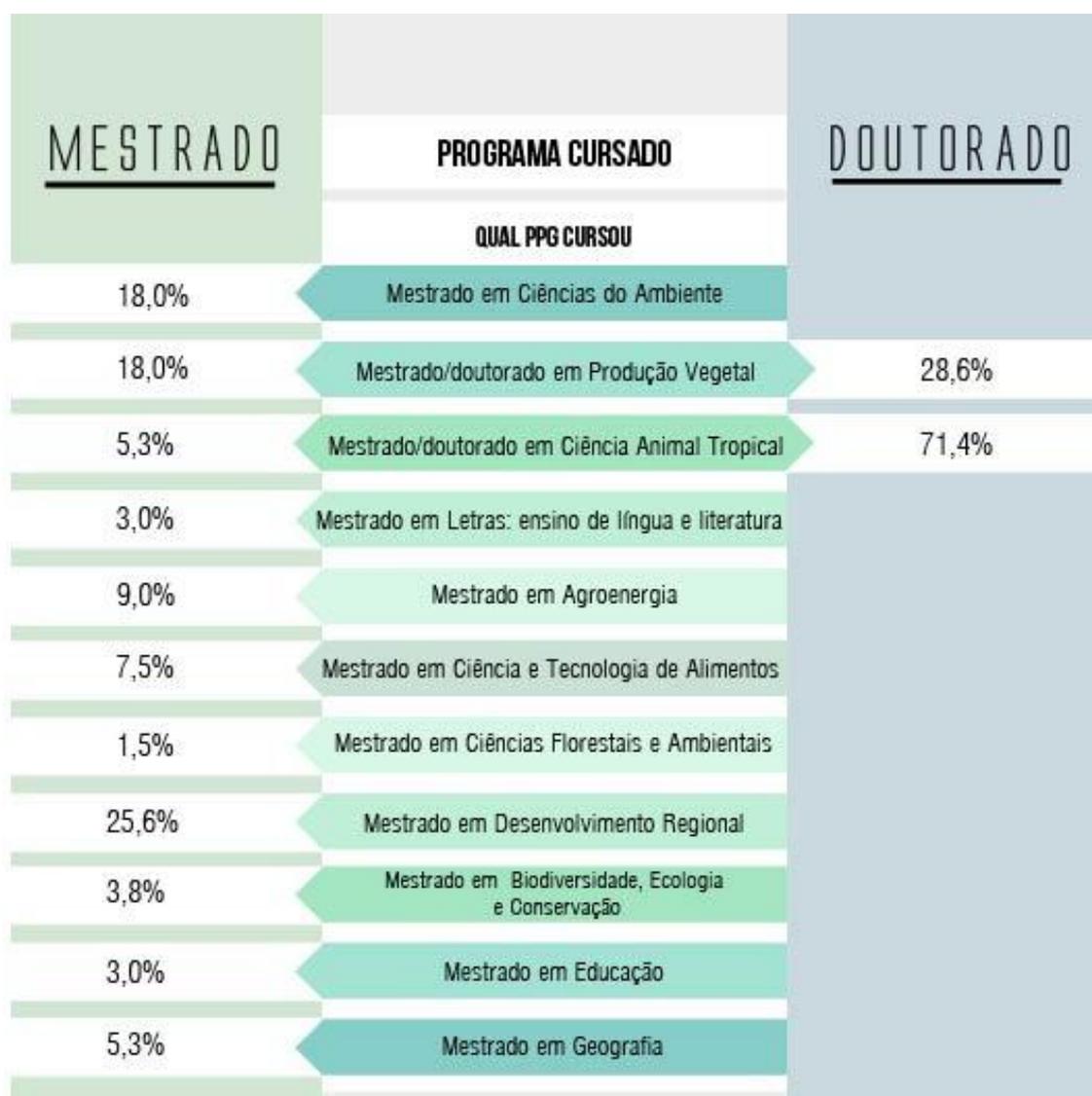
Fonte: elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE/UFT (2015).

Assim, considerando-se os respondentes titulados e evadidos dos mestrados, obteve-se um total de 133 respostas, o que equivale a cerca de 17% do total de pesquisados nessa categoria. Quanto à categoria de titulados e evadidos dos doutorados, obteve-se o número de 7 respostas, sendo o percentual equivalente a 22% da totalidade de pesquisados na referida categoria.

Destacamos que, na análise quantitativa, não serão abordados os resultados obtidos a partir das questões fechadas dos questionários destinados aos alunos regulares dos mestrados e doutorados, tendo em vista a impossibilidade de avaliar sua efetividade ou não no curso, dada sua condição de aluno matriculado. No entanto, na análise qualitativa, serão analisados os demais dados obtidos a partir das questões abertas. Ressaltamos que os dados quantitativos não tratados nesta análise estarão dispostos em sua totalidade no documento referente ao produto desta dissertação.

A seguir, demonstram-se, por meio de exposição em infográficos, os resultados obtidos na pesquisa.

Figura 1 – PPG de vínculo do aluno



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

Considerando-se os respondentes titulados e evadidos dos mestrados, obteve-se um total de 133 respostas, o que equivale a cerca de 16,4% do total de 811 pesquisados nessa categoria. A contribuição de respondentes mais expressiva foi do PPG em Desenvolvimento Regional (25,6%), oferecido no câmpus de Palmas, seguido dos PPGs em Ciências do Ambiente (18%) e Produção Vegetal (18%), oferecidos nos câmpus de Palmas e Gurupi, respectivamente. Somente a representação desses três cursos equivale a aproximadamente 62% da totalidade de respondentes. Um fator que justifica esse percentual elevado de respondentes concentrado em três cursos apenas é o fato de que representam aproximadamente 47% da população total da pesquisa, pois são cursos já consolidados na

pós-graduação da UFT, em termos de tempo de criação e número de egressos, com destaque para o curso de Ciências do Ambiente, que foi o primeiro PPG da UFT, criado ainda em 2002, antes da implantação da UFT, ocorrida no ano de 2003. A representação dos demais cursos encontra-se distribuída no percentual restante da amostra (38%), que contempla os cursos escolhidos para a pesquisa, com exceção do mestrado em Biotecnologia, oferecido no câmpus de Gurupi, que não teve participação de nenhum respondente na pesquisa. Com relação à participação dos demais cursos, observa-se proporcionalidade entre a população de possíveis respondentes de cada curso e o percentual de respostas obtidas.

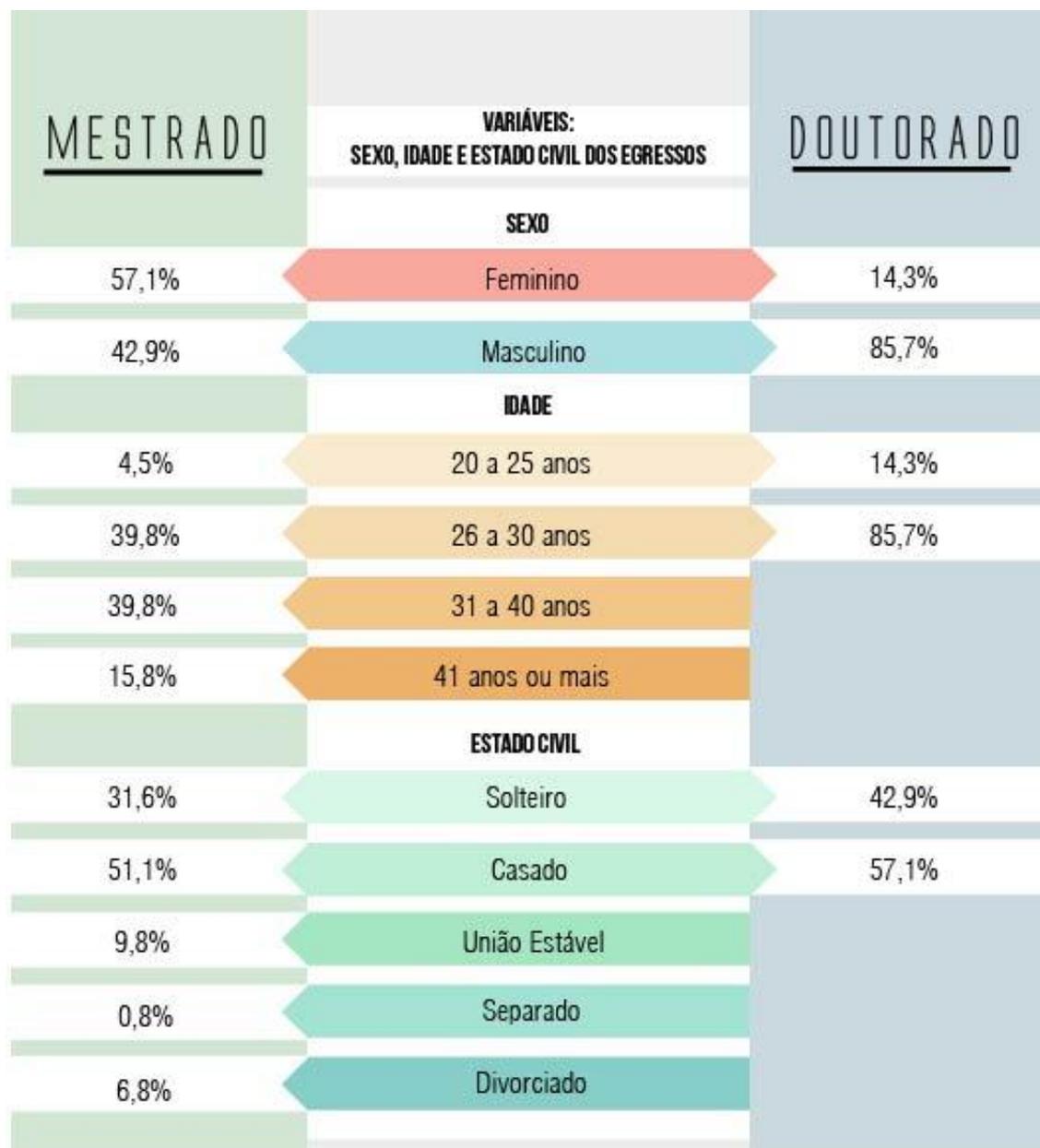
Nessa categoria de respostas, chama atenção o fato de um curso já consolidado como o Mestrado em Ciência Animal Tropical ter apresentado uma participação relativamente baixa de respondentes na pesquisa, apenas 5,3%, se comparado ao Mestrado em Produção Vegetal (18%), que também iniciou suas atividades em 2006. Acredita-se que um fato motivador que poderia explicar essa diferença acentuada no percentual de respondentes esteja relacionado ao preenchimento incompleto dos dados dos alunos no cadastro dos mesmos no SIE, o qual serviu de base para a obtenção da maioria dos *e-mails* para envio do instrumento de coleta de dados. Outro aspecto a ser considerado refere-se à desatualização cadastral daqueles alunos que foram desligados há mais tempo, tendo em vista que os primeiros titulados desse curso concluíram o mestrado ainda em 2007, o que torna naturalmente compreensível a ocorrência de alterações ou mudanças nos endereços de *e-mails*.

Com relação à mesma variável, porém considerando-se os respondentes dos doutorados, há predominância de respondentes do doutorado em Ciência Animal Tropical (71%), ou seja, para o mesmo PPG a situação entre os níveis de curso configurou-se de maneira totalmente inversa. Esse destaque justifica-se pelo fato de que este é o primeiro doutorado da UFT e, portanto, o que mais alunos titulou. Outro fato que se acredita também justificar esse destaque – com base na vivência e experiência desta pesquisadora no setor de pós-graduação da UFT – está associado ao próprio perfil do egresso desse nível de curso, que dada suas especificidades, em grande parte continua desenvolvendo atividades que de alguma forma o vinculam à instituição.

Quanto aos pesquisados dos doutorados, considerando-se a população de 32 prováveis respondentes, obteve-se o número de 7 respostas, sendo o percentual equivalente a 22% da totalidade de pesquisados. Vale ressaltar que, apesar do estudo abranger também os doutorados em Letras: ensino de língua e literatura, oferecido no câmpus de Araguaína e Ciências do Ambiente, oferecido no câmpus de Palmas, não se encontram representados nessa

categoria de respondentes em função de serem cursos mais recentes e no momento da pesquisa não possuíam alunos titulados ou evadidos.

**Figura 2 – Variáveis: sexo, idade e estado civil**



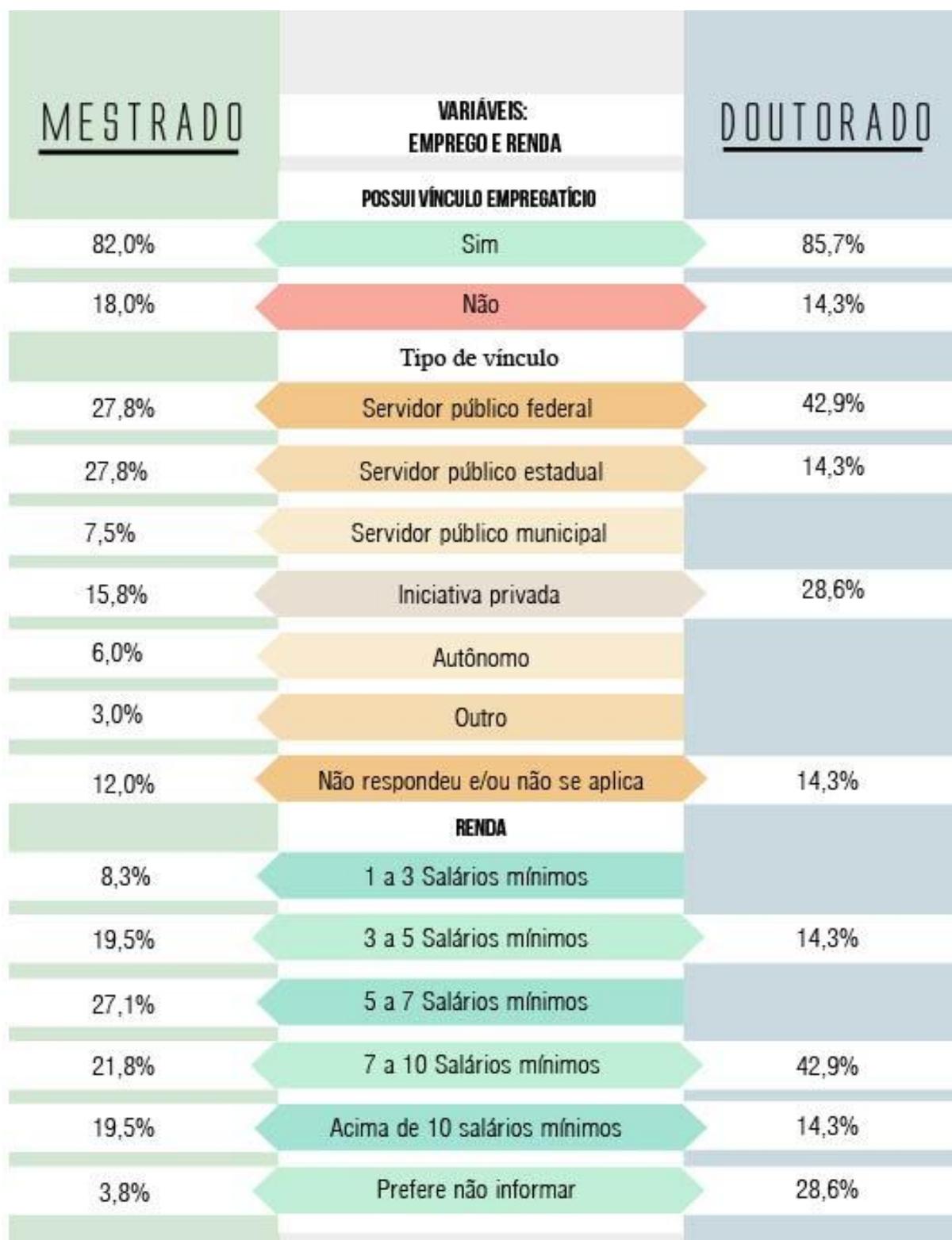
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

A Figura 2 sintetiza o perfil dos respondentes da pesquisa (egressos dos mestrados e dos doutorados) quanto a sexo, idade e estado civil. Em relação à distribuição por sexo dos egressos dos mestrados, a pesquisa aponta que aproximadamente 57% são do sexo feminino, contra 43% do sexo masculino, fato que confirma a tendência identificada nas análises dos gráficos gerados a partir de dados do Relatório Totalizador de Alunos por Curso, nos quais se observou a predominância do sexo feminino em grande parte dos dados obtidos. Porém,

quando consideramos os egressos dos doutorados a situação se mostra totalmente inversa, com aproximadamente 86% dos respondentes do sexo masculino, contra 14% do sexo feminino.

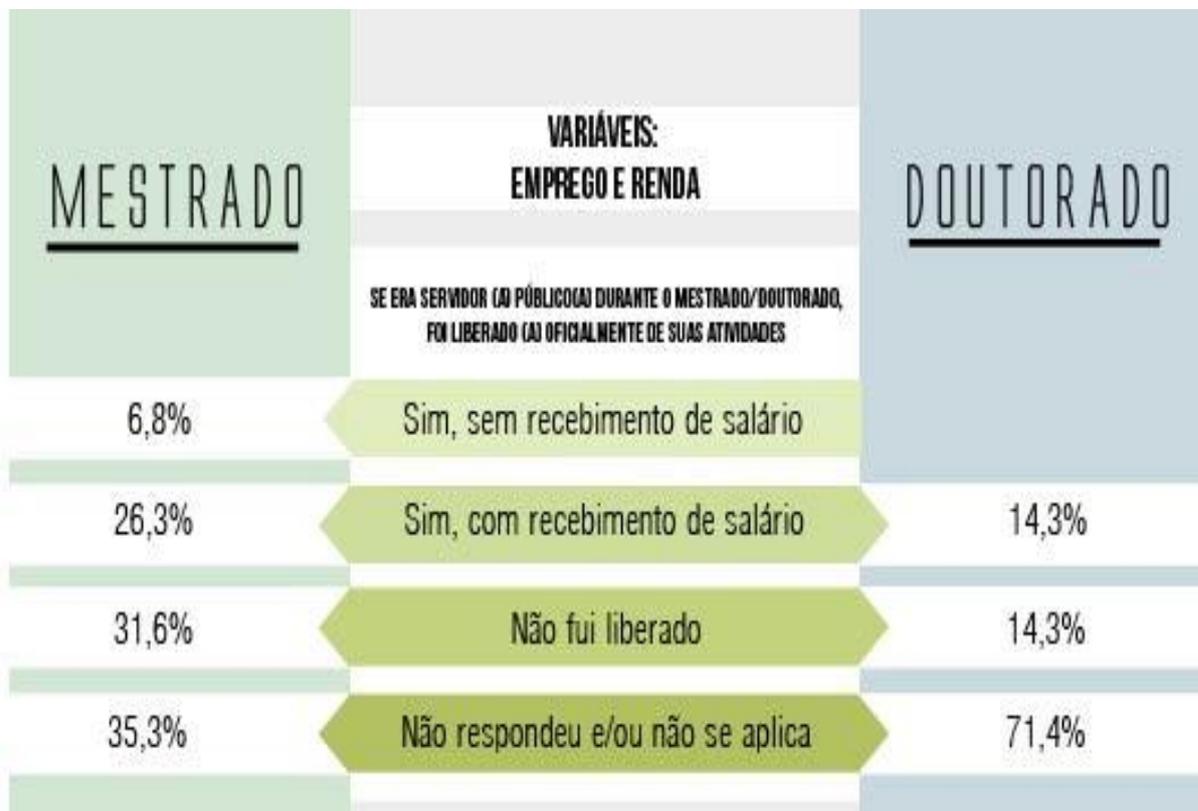
Quanto à faixa etária, os dados apontam que cerca de 80% dos respondentes dos mestrados têm entre 26 e 40 anos de idade, enquanto no doutorado a variação de idade encontra-se quase que em sua totalidade na faixa entre 26 e 30 anos, porém com ocorrência de titulado na faixa de 20 a 25 anos. Já em relação ao estado civil dos egressos, a representação de solteiros no mestrado é de aproximadamente 32%, enquanto que 61% dos respondentes são casados ou possuem união estável. Os demais são separados ou divorciados. A representação de egressos do doutorado traz o percentual de aproximadamente 43% de solteiros e 57% de casados.

Figura 3 – Variáveis: emprego e renda



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

**Figura 4 – Variáveis: emprego e renda**



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

As Figuras 3 e 4 representam os resultados obtidos na pesquisa em relação à variável emprego e renda. A Figura 3 demonstra a atual condição do sujeito pesquisado em relação ao tipo de vínculo empregatício e renda que possui, enquanto a Figura 4 retrata sua condição na época do curso quanto ao vínculo empregatício e liberação para desenvolver as atividades acadêmicas. Considerando os dados da Figura 3, observa-se que quase a totalidade dos respondentes vinculados tanto aos mestrados (82%) quanto aos doutorados (85,7%) desenvolve suas atividades no serviço público, com maior representatividade nas esferas federal e estadual. A participação no serviço público municipal é de 7,5% dos respondentes ligados ao mestrado. Quanto ao vínculo empregatício desenvolvido na iniciativa privada, destacam-se os respondentes ligados aos doutorados, com 28,6% de participação, enquanto a participação de respondentes ligados aos mestrados foi de 15,8% para a mesma categoria. O percentual de respondentes restante ou estava desempregado ou desenvolvendo outras atividades.

Em relação à renda média dos pesquisados nos mestrados, observa-se que 27,8% dos respondentes possuem renda média familiar de até 5 salários mínimos e 27,1% entre 5 e 7

salários mínimos, ou seja, mais da metade dos respondentes encontra-se nessas duas faixas salariais. Por sua vez, os que possuem renda entre 7 e 10 salários mínimos totalizam 21,8%, e os que possuem renda acima de 10 salários mínimos totalizam 19,5%. O percentual de 3,8% preferiu não informar a renda média familiar.

Quanto à renda média dos pesquisados nos doutorados, observa-se o percentual de 14,3% de respondentes com renda média familiar de 3 a 5 salários mínimos. Não há respondentes para a faixa de renda de 5 a 7 salários mínimos. Por sua vez, os que possuem renda entre 7 e 10 salários mínimos totalizam 42,9% dos respondentes e os que possuem renda acima de 10 salários mínimos totalizam 14,3%. Um percentual bastante representativo da amostra (28,6%) preferiu não informar a renda.

A Figura 4 faz referência aos dados coletados acerca da liberação ou não para o estudo dos alunos que possuíam vínculo empregatício com o serviço público. Questionou-se se durante o mestrado ou doutorado foram liberados oficialmente de suas atividades e se essa liberação foi remunerada ou não. Os alunos que não se enquadravam na condição descrita estão contemplados no tópico “Não respondeu e/ou não se aplica” da Figura 4, com representação de 35,3% do total de respondentes dos mestrados e 71,4% dos respondentes dos doutorados. Esse percentual elevado de 71,4% observado na categoria “Não respondeu e/ou não se aplica” está associado ao fato de que a grande maioria dos alunos de doutorado dos cursos contemplados na pesquisa possuía bolsa de pós-graduação das agências de fomento CAPES e CNPq, conforme demonstrado na Figura 5.

Ainda de acordo com os dados da Figura 4, que fazem referência aos ex-alunos dos mestrados, observa-se grande proporcionalidade entre aqueles que foram liberados de suas atividades durante o curso, com ou sem recebimento de salário (33,1%) e os que não foram liberados (31,6%). No que se refere aos respondentes dos doutorados, permanece a proporcionalidade entre os que foram liberados de suas atividades com recebimento de salário (14,3%) e os que não foram liberados (14,3%), podendo-se inferir desses dados que correspondem ao percentual de alunos que não foram bolsistas no doutorado em função do vínculo empregatício que possuíam, impossibilitando o recebimento da bolsa.

Figura 5 – Variável bolsa de pós-graduação

<u>MESTRADO</u>	VARIÁVEL: BOLSA DE PÓS-GRADUAÇÃO	<u>DOCTORADO</u>
	<b>RECEBEU BOLSA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
31,6%	Sim, recebi bolsa do programa DS da capes	42,8%
18,0%	Sim, recebi bolsa do CNPq	28,6%
4,5%	Sim, recebi bolsa de outra agência de fomento	
45,9%	Não recebi nenhuma modalidade de bolsa de PG	28,6%
	<b>COMO CONSIDEROU OS CRITÉRIOS DE CONCESSÃO DAS BOLSAS</b>	
62,4%	Foi justo e transparente	85,7%
13,5%	Não foi justo e transparente	14,3%
24,1%	Não tive conhecimento do processo	0
	<b>CONHECIA O REGULAMENTO DO PROGRAMA DE BOLSAS QUE RECEBIA</b>	
41,4%	Sim	57,1%
10,5%	Não	14,3%
5,3%	Parcialmente	
42,9%	Não respondeu e/ou não se aplica	28,6%
	<b>O PPG REALIZAVA ACOMPANHAMENTO DIFERENCIADO COM O ALUNO BOLSISTA</b>	
21,8%	Sim	42,9%
27,1%	Não	28,6%
4,5%	Parcialmente	
3,0%	Não sabe informar	
43,6%	Não respondeu e/ou não se aplica	28,6%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

Por meio dos dados demonstrados na Figura 5, tem-se a caracterização do processo de concessão de bolsas de pós-graduação na UFT a partir da visão dos próprios beneficiados.

Questionou-se aos ex-alunos dos mestrados e dos doutorados acerca do recebimento ou não de bolsa de pós-graduação das diferentes agências de fomento; critérios de concessão de bolsas; conhecimento do regulamento dos programas de bolsa e acompanhamento dos bolsistas por parte das coordenações dos cursos. Os resultados para ex-alunos dos mestrados mostram que 54,1% dos respondentes receberam bolsa de pós-graduação, dos quais, 31,6% foram contemplados com bolsa do programa DS da CAPES; 18% com bolsas do CNPq; e 4,5% com bolsa de outras agências. Quanto aos respondentes dos doutorados, o índice de bolsistas ultrapassa 71%, sendo 42,8% de bolsas do programa DS e 28,6% de bolsas do CNPq. Os alunos que não receberam nenhuma modalidade de bolsa de pós-graduação totalizam 45,9% para os mestrados e 28,6% para os doutorados.

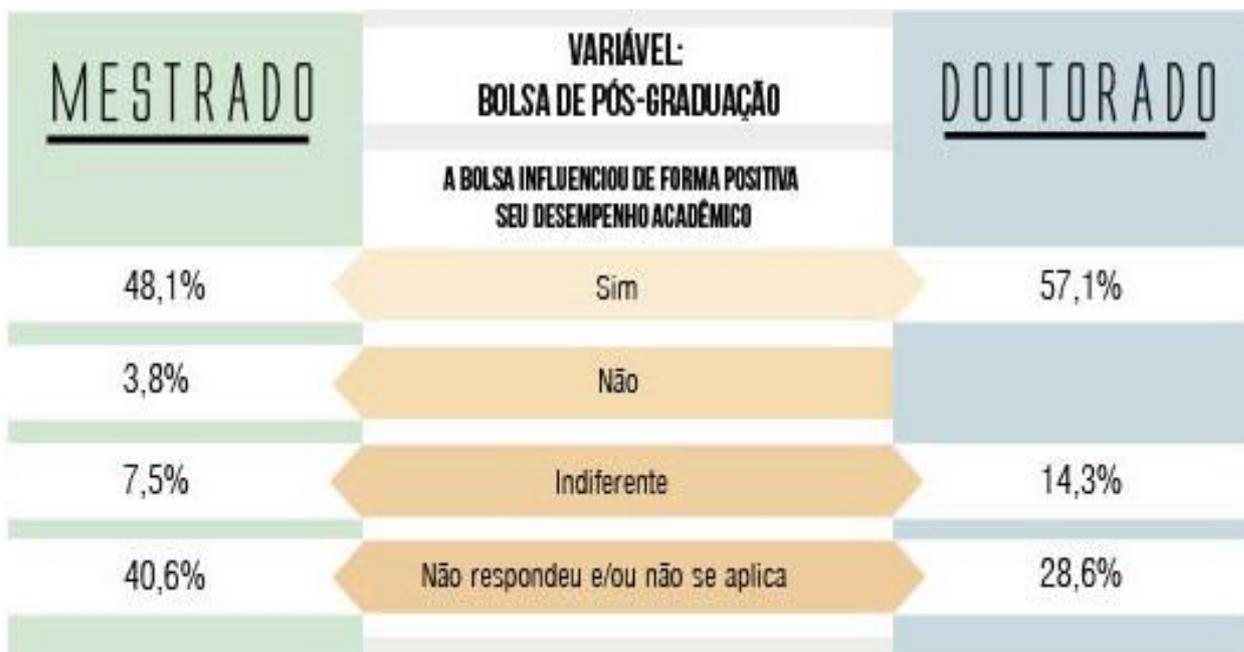
Em especial no que concerne às bolsas do programa DS da CAPES, objeto de estudo desta pesquisa, vale ressaltar, de acordo com seu regulamento, que as referidas bolsas são oferecidas com o objetivo de promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades. Na UFT, as primeiras concessões dessa modalidade de bolsa ocorreram ainda em 2004, quando 4 bolsas foram implementadas para os alunos do mestrado em Ciências do Ambiente. Assim, ocorreram sucessivamente novas concessões à medida que novos cursos foram sendo criados. Nesse período inicial de criação de novos cursos, de acordo com dados disponíveis na PROPESQ, em 2005, havia 6 bolsas; em 2006, 8 bolsas; em 2007, 12 bolsas; e 2008, 14 bolsas. E assim, à medida que foram surgindo novos cursos o número de bolsas também aumentou, chegando ao quantitativo hoje existente, conforme ilustrado nos Quadros 5 e 6.

Continuando a análise dos dados constantes na Figura 5, quando questionados acerca dos critérios utilizados pelas coordenações de curso para seleção dos alunos a serem contemplados com bolsa de pós-graduação, a grande maioria dos respondentes considerou o processo justo e transparente, totalizando 62,4% dos respondentes ligados aos mestrados e 85,7% dos ligados aos doutorados, enquanto aproximadamente 15% dos respondentes dos dois níveis de curso consideraram que o processo não foi justo e transparente. Há também aqueles que não tiveram conhecimento do processo, representados por 24,1% dos respondentes dos mestrados. De certa forma, diante da satisfação demonstrada pela avaliação

majoritariamente positiva acerca dos critérios estabelecidos para concessão de bolsas de pós-graduação, pode-se concluir que as coordenações de cursos, pelo menos em grande parte delas estão atuando no sentido de dá transparência às suas ações. No entanto não podemos deixar de considerar o índice, mesmo que inferior, dos que se manifestam de forma contrária à maioria e consideram que o processo não é justo e transparente. Dessa forma, nesta pesquisa, julgando-se necessário conhecer a percepção dos alunos sobre todos os aspectos associados à política de concessão de bolsas, foi permitido aos respondentes, por meio das perguntas abertas do questionário, manifestarem sua opinião sobre os referidos critérios, que serão detalhados no item referente aos dados qualitativos da pesquisa.

Outra abordagem realizada refere-se à ocorrência ou não de acompanhamento diferenciado aos alunos bolsistas por parte das coordenações dos cursos. Para 21,8% dos respondentes ligados aos mestrados e 42,9% dos ligados aos doutorados, os PPGs realizavam esse acompanhamento diferenciado, ou mais criterioso com os bolsistas. No entanto, para 27,1% e 28,6% dos respondentes dos mestrados e doutorados, respectivamente, esse acompanhamento diferenciado não acontecia. Para 4,5% dos respondentes dos mestrados, o acompanhamento acontecia de forma parcial, enquanto 3,0% afirma não saber informar se acontecia ou não. Essa questão foi tratada também na pesquisa realizada com os coordenadores dos cursos, e seu resultado está contemplado na análise dos dados qualitativos.

**Figura 6 – Variável bolsa de pós-graduação**



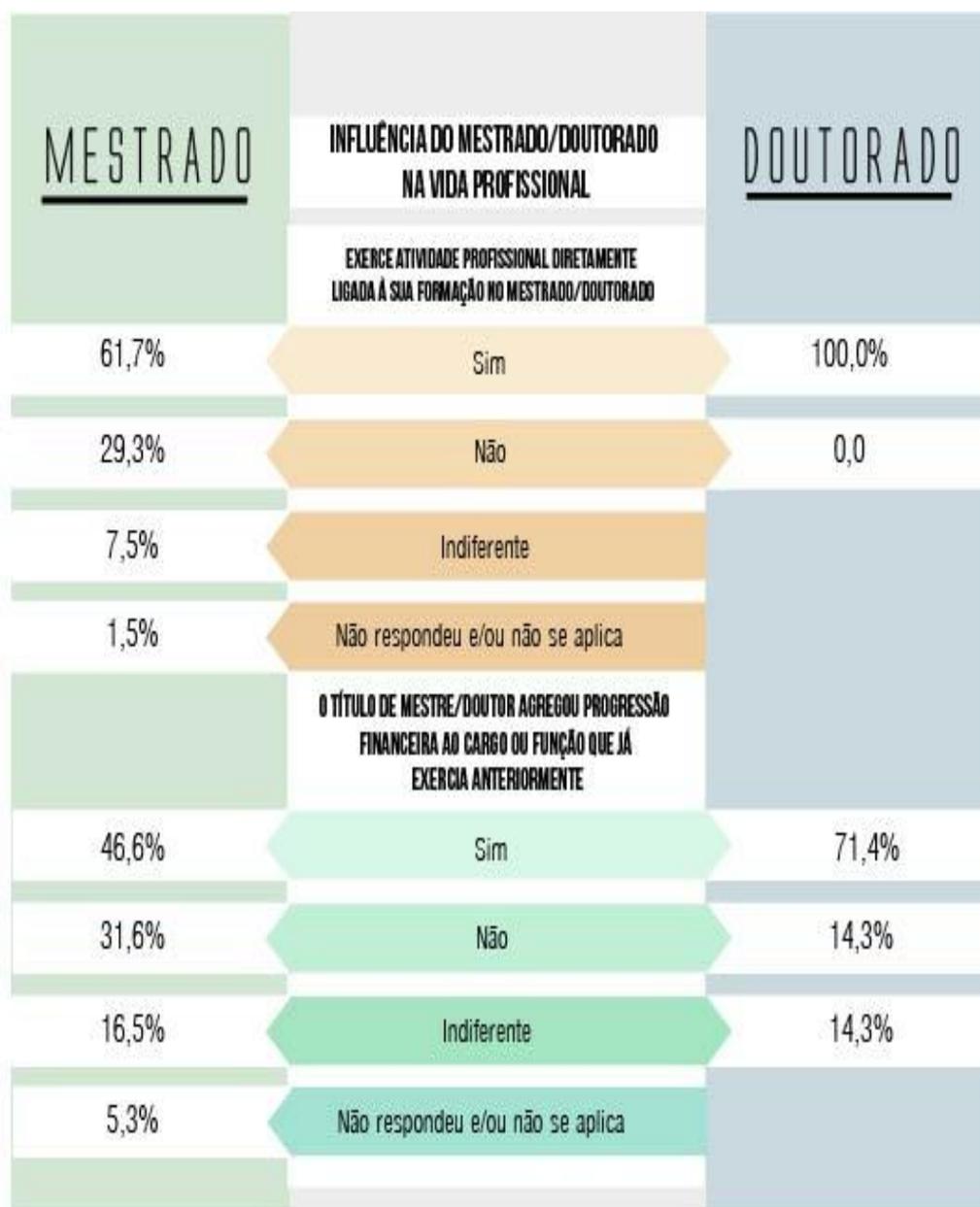
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

Ainda enfatizando o processo de concessão de bolsas de pós-graduação na UFT e em busca de respostas que subsidiem a consecução dos objetivos da pesquisa, em especial no que concerne à efetividade do programa DS, buscou-se também conhecer a influência da bolsa no desempenho acadêmico dos alunos bolsistas. Para tanto, questionou-se se a bolsa teve influência positiva em seu desempenho no mestrado ou doutorado. Assim, pelo demonstrado na Figura 6, quase a totalidade dos respondentes bolsistas concordam que a bolsa influenciou positivamente seu desempenho, sendo 48,1% dos que receberam bolsa de mestrado e 57,1% dos que receberam bolsa de doutorado. Um pequeno percentual dos respondentes consideram que não teve influência ou foi indiferente, sendo, portanto, o percentual registrado de 11,3% nos mestrado e 14,3% nos doutorados. Da população total de pesquisados, há aqueles que não foram bolsistas e encontram-se representados no tópico “não respondeu e/ou não se aplica”.

Dessa forma, pela análise dos dados em questão, pode-se deduzir que, na visão do aluno bolsista, o incentivo recebido para sua qualificação no mestrado ou no doutorado contribuiu satisfatoriamente para sua formação. No entanto ser satisfatório para o bolsista não implica necessariamente em ser satisfatório para o curso ao qual esteve vinculado, ou para o próprio programa de bolsas, tendo em vista que ambos os critérios de satisfação e/ou efetividade estão ligados a fatores muitas vezes, por circunstâncias diversas, não cumpridos pelo bolsista. Nesse sentido, pode-se destacar, entre outros fatores, o prazo de titulação desses alunos bolsistas, que em muitos casos supera o permitido pelo regulamento do programa de

bolsas, ou na pior das hipóteses a não conclusão do curso, situações de impacto altamente negativo na avaliação dos cursos, inclusive comprometendo futuras concessões de novas cotas.

**Figura 7 – Influência do curso na carreira**



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

Buscou-se também nesta pesquisa conhecer a influência da pós-graduação na vida profissional dos pesquisados, de acordo com os dados expostos na Figura 7. Assim, questionados se desenvolviam atividade profissional diretamente ligada à sua formação no

mestrado ou no doutorado, todos os respondentes ligados aos doutorados responderam “sim”, enquanto o percentual dos respondentes dos mestrados na mesma categoria foi de 61,7%. O percentual dos que responderam que não atuam em sua área de formação no mestrado foi de 29,3%, enquanto que para 7,5% a formação no mestrado foi indiferente para sua carreira e 1,5% não responderam.

Em outra abordagem, também referente à vida profissional dos pesquisados, para o caso daqueles que possuíam algum tipo de vínculo empregatício no período em que estiveram vinculados ao curso, buscou-se saber se o título de mestre ou de doutor agregou progressão financeira ao cargo ou função que exercia. 71,4% dos respondentes ligados aos doutorados consideram que “sim”; 14,3% consideram que “não” agregou; e o percentual dos que consideram que foi indiferente também totaliza 14,3%. Quanto aos respondentes dos mestrados, 46,6% responderam “sim”; 31,6% responderam “não”; 16,5% consideram indiferente; e 5,3% não responderam. De maneira geral, sobretudo no doutorado, pode-se deduzir que o aluno que ingressa nesse nível de curso já possui uma carreira estruturada, independente de ser na área acadêmica ou não, o que de certa forma possibilita sua ascensão profissional com a obtenção do título. Por outro lado, essa realidade não se configura nos mestrados, sobretudo os acadêmicos, pelo próprio perfil dos alunos, que na maioria das vezes inicia o curso em busca de iniciar sua profissionalização, ou seja, procura ainda caminhos para estruturar sua carreira.

**Figura 8 – Efetividade na conclusão do curso**

<b>MESTRADO</b>		
<b>SITUAÇÃO DOS EGRESSOS DO MESTRADO QUANTO À CONCLUSÃO DO CURSO</b>		
Efetivo	Concluíram o curso em até 24 meses	69,9%
Não Efetivo	Não concluíram o curso ou concluíram após 24 meses	30,1%
Desistiram do curso	Não efetivos	3,0%
Foram desligados do curso	Não efetivos	2,3%
Concluíram o curso	Efetivos	94,7%

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

Conforme já descrito anteriormente, considerou-se para esta pesquisa como critério de efetividade do aluno a conclusão do mestrado em até 24 meses e não efetivos, tanto os que concluíram após esse prazo, quanto os que desistiram ou foram desligados pelos PPGs. Tal critério foi definido em conformidade com as exigências da CAPES para a concessão de bolsas do programa DS, considerando-se prazo máximo de 24 meses para titulação do bolsista de mestrado. Foram considerados também os prazos regimentais estabelecidos no art. 32 da Resolução/CONSEPE nº 19/2013, que dispõe sobre o Regimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na UFT. Dessa forma, conforme demonstra a Figura 8, quanto à efetividade na conclusão dos cursos de mestrado, a grande maioria, cerca de 70%, obteve resultado satisfatório, ou seja, concluiu o curso dentro do prazo regimental. O percentual de 30% dos respondentes equivale aos considerados não efetivos, entre os quais 5,3% não concluíram o curso, por desistência ou desligamento, enquanto os demais concluíram após o prazo considerado como de conclusão efetiva, ou seja, 24 meses.

No entanto, no caso dos respondentes dos mestrados, ao se realizar o cruzamento de dados das variáveis relacionadas à efetividade na conclusão do curso e à condição do aluno ser bolsista ou não, por serem essas as variáveis que melhor representam os anseios desta pesquisa, observou-se que do total de alunos que foram bolsistas um percentual de aproximadamente 20% foi considerado não efetivo, enquanto esse índice sobe para aproximadamente 43% entre os alunos que não receberam nenhuma modalidade de bolsa. Ou seja, numericamente o fato demonstra que a condição de bolsista permite melhor aproveitamento e desempenho dos alunos no curso. Considerando apenas os respondentes que foram bolsistas do programa DS, o índice de efetividade dos respondentes foi de 81%.

Vale lembrar que, no que se refere à questão da efetividade na conclusão dos cursos demonstrada na Figura 8, não houve participação dos doutorados em virtude de que todos os respondentes desse nível de curso foram titulados no prazo de até 48 meses ou em prazo inferior.

Ressalte-se que os aspectos relacionados à questão da evasão nos PPGs serão tratados na análise dos dados qualitativos da pesquisa, em que será abordada a visão dos alunos e dos coordenadores dos programas sobre o tema.

### 5.3.2 Dados qualitativos

Este tópico contempla apresentação e análise dos dados qualitativos, realizada a partir dos critérios estabelecidos para análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). Por meio das questões abertas do instrumento de coleta de dados da pesquisa (Apêndices B, C, D e E), possibilitou-se aos sujeitos pesquisados manifestarem suas percepções e opiniões acerca dos PPGs e assuntos relacionados à sua condição de aluno ou ex-aluno, quer seja bolsista ou não, de forma a subsidiar o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

Com a análise de conteúdo das referidas questões, chegou-se a um total de seis categorias: estudo e trabalho na pós-graduação, critérios de concessão de bolsas de estudo na pós-graduação, contribuição da bolsa para o aluno de pós-graduação, efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação, percepção dos discentes sobre os PPGs e evasão na pós-graduação. Essas seis categorias temáticas, que serão detalhadas a seguir, foram definidas a priori, observando-se os eixos norteadores das perguntas abertas. Dessa forma, nos Quadros 8 a 13, temos o detalhamento das referidas categorias, com suas respectivas definições, verbalizações e temas associados.

**Quadro 8 – Estudo e trabalho na pós-graduação**

<b>CATEGORIA 1: Estudo e trabalho na pós-graduação</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta primeira categoria, os respondentes (egressos e matriculados) relatam como conciliaram ou conciliam suas atividades laborais e os estudos nos mestrados e doutorados pesquisados, tendo em vista que possuíam ou possuem vínculo empregatício e não foram liberados formalmente de suas atividades no trabalho. Os relatos demonstram que conciliar trabalho e estudo requer em muitos casos um verdadeiro “malabarismo” por parte dos alunos em prol da busca por qualificação, tanto no mestrado, quanto no doutorado.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Flexibilização, acordo informal, liberação parcial, escala, compensação, redução de carga horária, esforço	<p>“Sou estudante com horário flexibilizado, mas reponho em outros horários”.</p> <p>“Estou liberado parcialmente para cursar as disciplinas”. “Para participar das disciplinas tive horário especial. “Apesar de não estar afastada, meu chefe me libera para ir às aulas”.</p> <p>“Entrei com um processo de concessão de horário especial. Na segunda e terça faço a compensação do horário, trabalhando até 21h”.</p> <p>“Escala de trabalho diferenciada, em acordo com as chefias”.</p> <p>“Minha instituição me libera informalmente nos horários de aula”.</p> <p>“Como não consegui afastamento no primeiro ano, conciliei com o trabalho. De certa forma tive um pouco de privilégios porque trabalhava seis horas corridas e estudada o outro período”.</p> <p>“Então, trabalho também na iniciativa privada e concilio as atividades de ambos empregos e mestrado remanejando turnos de trabalho (às vezes para noite ou finais de semana)”.</p> <p>“Trabalho 30 horas por semana, ou seja, dá tempo para conciliar as atividades”.</p> <p>“Sou liberada para as atividades da pesquisa”.</p> <p>“Me ausento do trabalho especificamente para assistir as aulas do mestrado. As demais atividades do mestrado realizo fora do horário do trabalho”.</p> <p>“Fazendo acordos com os chefes”.</p>

	<p><i>“Possuo horário especial para compensação de horas”.</i></p> <p><i>“Sou professor e por acaso não houve muitos choques de horários entre as aulas do mestrado com o trabalho, por dar aulas principalmente à noite”.</i></p> <p><i>“Tentando associar pesquisa com a prática docente, nada fácil, mas na tentativa de conciliação”.</i></p> <p><i>“Apesar de carga excessiva de trabalho, estou cursando a última disciplina e finalizando a pesquisa”.</i></p> <p><i>“Remanejando horários de trabalho na medida do possível”.</i></p> <p><i>“A flexibilização de horário permite conciliar as atividades do curso e o trabalho”.</i></p>
--	--

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

No que se refere às condições de trabalho e estudo na pós-graduação, os resultados indicaram que os alunos com vínculo empregatício e não formalmente liberados de suas atividades recorreram a uma série de caminhos e arranjos a fim de conciliar as atividades laborais com as acadêmicas, tanto nos mestrados, quanto nos doutorados. Dessa forma, pelas verbalizações da maioria dos alunos, percebem-se de fato verdadeiros “malabarismos” para obterem êxito em sua qualificação. Entre as alternativas de conciliação encontradas pelos alunos e relatadas por eles (Quadro 8), estão: flexibilização das atividades do trabalho; acordos informais com a chefia; liberação parcial das atividades do trabalho para cursar as disciplinas; ajustes na escala de trabalho; compensação de carga horária; redução de carga horária com redução salarial; e, sobretudo, “muito esforço e dedicação”, como verbaliza um dos respondentes.

Ocorre que esse “esforço e dedicação”, em algumas situações, podem não ser suficientes para lograr êxito esperado pelo aluno, prejudicando seu rendimento e desempenho tanto no curso, quanto no trabalho, conforme os relatos a seguir: *“A verdade é que não dá para conciliar. Percebi que meu rendimento e minhas aulas perderam qualidade”*; *“As atividades do curso ficam prejudicadas. As realizo em horas vagas”*. Observa-se pelo relato descrito que o primeiro respondente desenvolve suas atividades na docência e queixa-se do comprometimento da qualidade de suas aulas em virtude da tentativa de conciliação entre trabalho e estudo. Pelo segundo relato percebe-se que o respondente prioriza as atividades do trabalho em detrimento das atividades do curso, ficando estas para as *“horas vagas”*. Em um terceiro relato – *“Com esforço e dedicação e prejuízo no bolso. Dormir torna-se supérfluo”* –, o respondente aborda, além de prejuízos financeiros, prejuízos físicos, em virtude dessa conciliação de atividades, que naturalmente sobrecarrega o indivíduo e compromete seu rendimento.

Pela análise das verbalizações constantes na categoria *Estudo e Trabalho* na pós-graduação, extrai-se da maioria dos respondentes o sentimento retratado por um deles, segundo o qual só é possível conciliar as duas atividades *“Fazendo muitos sacrifícios e*

*malabarismos*”. De fato esse é o sentimento percebido – “sacrifício” – do aluno que precisa conciliar estudo, trabalho e família; do empregador que muitas vezes realiza ajustes para conceder mesmo que informalmente condições que favoreçam a qualificação do seu empregado; do curso que é prejudicado pelo desempenho nem sempre satisfatório desse aluno e assim por diante. Forma-se, portanto, uma cadeia embaraçosa de situações que culminam no comprometimento da qualidade da formação desse aluno – comprometida com baixa produção acadêmica e de pouca qualidade – e, na qualidade do próprio curso, que tem como um dos principais critérios de avaliação de sua qualidade a produção acadêmica gerada.

Associa-se a essa dificuldade de conciliação entre as atividades do trabalho e do estudo uma das principais causas da evasão na pós-graduação da UFT e que esta pesquisa objetivou identificar. Cabe esclarecer que não se está aqui imputando a essa variável a responsabilidade única pela evasão dos alunos de pós-graduação da UFT, mesmo porque entre as dificuldades e limitações enfrentadas por cada um, de acordo com as descrições do quadro de verbalizações, é possível, apesar de a exaustão lograr êxito no estudo e no trabalho.

#### Quadro 09 – Critérios de concessão de bolsas

<b>CATEGORIA 2: Critérios de concessão de bolsas de estudo na pós-graduação</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Esta categoria demonstra a percepção dos alunos quanto aos critérios adotados pelos diversos PPGs para a concessão de bolsas de estudos. Quase que a totalidade dos respondentes manifestou opinião negativa quanto a essa abordagem, demonstrando em suas respostas sentimentos de insatisfação e desaprovação de tais critérios, inclusive em muitos casos contestando sua transparência.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Transparência, classificação, vínculo empregatício, favorecimento	<p><i>“Indisponibilidade de bolsa para alguns discentes com vínculo empregatício mesmo com bolsas disponível. Fiquei bem classificado na seleção do doutorado, mas não tive direito à bolsa por ter emprego. E minha pesquisa ficou cara”.</i></p> <p><i>“Não considero justo porque as portarias vigentes sobre bolsas são confusas. Além disso, concentra as decisões sobre bolsas nas mãos do coordenador do programa”.</i></p> <p><i>“Penso que os critérios de bolsas deveriam ser explícitos em todas as seleções e que a Capes não excluísse ninguém de recebê-las. Além disso, não consigo visualizar neste momento, melhor critério de seleção que não seja a ordem de classificação”.</i></p> <p><i>“A decisão de concessão da bolsa de estudo foi negada por parte do colegiado, pautados em atos e interpretações ilegítimos, que foram deliberados em desacordo com as premissas de concessão de bolsas da Capes”.</i></p> <p><i>“No tempo que fui aluno no mestrado, estava apto a receber bolsa, pois não tinha vínculo empregatício e estava melhor colocado que a pessoa que recebeu a bolsa”.</i></p> <p><i>“Achei muito ruim a forma que avaliaram as notas dos alunos e desconsideraram as questões sociais. Foi colocada somente a nota da prova escrita como categoria das prioridades para concessão das bolsas”.</i></p> <p><i>“O processo de concessão não era claro. Somente os alunos que já estudaram na UFT ou que eram conhecidos dos orientadores que ganharam bolsas”.</i></p> <p><i>“Não havia critérios claros”.</i></p> <p><i>“Não houve apresentação dos critérios para concessão das bolsas”.</i></p> <p><i>“O processo foi pouco transparente. Havia somente duas pessoas que não trabalhavam e as bolsas, de certa forma, foram direcionadas para estas</i></p>

	<p><i>peessoas. Os alunos não tomaram conhecimento do processo”.</i></p> <p><i>“A princípio parece ter sido por ordem de colocação associado à necessidade por ser exclusivamente estudante”.</i></p> <p><i>“Não há um critério estabelecido e a divulgação é muito vaga”.</i></p> <p><i>“Eu acho injusto o fato de uma pessoa que tem vínculo empregatício, não ter acesso às bolsas”.</i></p> <p><i>“O critério leva em consideração a colocação do estudante no processo seletivo e não a necessidade”.</i></p> <p><i>“Acredito que se são disponibilizadas 6 bolsas, as mesmas devem ser entregues para os 6 primeiros de cada turma. No meu caso, passei bem classificado e não tive mérito nenhum por isto”.</i></p>
--	--

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Pelas verbalizações expostas na categoria acima, observa-se que a maioria dos respondentes considera não haver critérios claros ou justos na concessão das bolsas de estudo, ou mesmo sendo justo, considera não ter sido transparente, conforme relatos a seguir: *“Não foram explicitados os critérios para a concessão de bolsas, ou seja, um processo sem transparência alguma”*; *“Considero que tenha sido justo, mas não transparente”*. Alega, com maior gravidade, haver manipulação dos critérios de concessão para privilegiar alguns alunos: *“Sempre há manipulação dos critérios de concessão por parte dos que chefiam os departamentos para privilegiar seus alunos”*; *“Não é muito transparente, e tem casos de alunos que recebem a bolsa, mesmo não preenchendo os requisitos estabelecidos pelo mestrado”*; *“Foram escolhidos os dois primeiros colocados do processo seletivo, segundo disseram, mas a ausência de clareza no processo e alguns indícios de ‘protecionismo’ pareciam muito injustos aos demais alunos do curso”*. Nesse sentido, vale ressaltar que a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 (art. 9.º), que regulamenta o programa de bolsas Demanda Social, estabelece os critérios principais a serem seguidos para a concessão de bolsas e a desobediência a eles, se comprovada, está sujeita ao disposto no parágrafo único do referido regulamento, segundo o qual *“a inobservância pela IES dos requisitos deste artigo acarretará a imediata interrupção dos repasses e a restituição à CAPES dos recursos aplicados irregularmente, bem como a retirada da bolsa utilizada indevidamente”*.

Observando ainda a questão dos critérios de concessão de bolsas, outro ponto levantado nas verbalizações e que merece destaque refere-se à impossibilidade da concessão de bolsas a alunos que possuem vínculo empregatício, mesmo havendo disponibilidade de cotas no curso, ou a não concessão em função da indisponibilidade de cotas suficientes para atender à demanda de alunos aptos ao recebimento, em conformidade com os critérios do regulamento de bolsas. Essas situações foram percebidas pela vivência da autora em sua atuação junto ao setor de pós-graduação da universidade e reforçadas pelos relatos dos respondentes da pesquisa, conforme o que segue: *“Ausência de bolsa para discente com*

*vínculo empregatício*”; “*Sou de família baixa renda, não consigo emprego que concilie com minhas disciplinas e pesquisas do curso e mesmo assim não tenho bolsa. Pois no meu PPG não tem bolsa para todos alunos*”.

Sobretudo em relação ao questionamento quanto à concessão de bolsas para aluno com vínculo empregatício, observa-se que, como a maioria dos PPGs utiliza a classificação final na seleção como principal critério para conceder as bolsas, os alunos melhor classificados, mas que são impedidos de recebê-las em função de já possuírem vínculo e não se encontrarem nas exceções permitidas pelo regulamento, acabam por se sentir de certa forma lesados, questionando os critérios utilizados pelos PPGs para tal decisão. Esse fato contrapõe-se ao exposto na Figura 5, no qual a grande maioria dos participantes, tanto dos mestrados (62,4%), quanto dos doutorados (85,7%), considerou tais critérios como sendo justos e transparentes.

Outra abordagem percebida nas falas dos respondentes, conforme destacado anteriormente, refere-se ao fato de que alguns PPGs, mesmo possuindo alunos aptos ao recebimento de bolsas, não possuem cotas disponíveis para utilização, gerando descontentamento por parte dos alunos e certamente prejuízos ao curso, que pela carência de bolsas deixa de manter em seu quadro alunos com dedicação exclusiva aos estudos, sobretudo nos mestrados, em que esse tipo de ocorrência é mais frequente.

De maneira geral, observa-se, portanto, que os respondentes desta categoria correspondem aos que julgaram como não sendo justos e transparentes (13,5%) os critérios em questão (Figura 5), demonstrando em suas verbalizações sentimentos de insatisfação e desaprovação de tais critérios, inclusive em algumas verbalizações contestam sua transparência. Nesse sentido, acredita-se que essa insatisfação possa ser amenizada pelas coordenações dos cursos a partir da adoção de medidas que divulguem amplamente entre os alunos, contemplados ou não com bolsa, as regras estabelecidas para a concessão de bolsas pelas agências de fomento, assim como as estabelecidas internamente pelos cursos. A prática aparentemente adotada pelas coordenações dos cursos é a divulgação dessas regras apenas entre os alunos contemplados, uma vez que, no caso do Programa Demanda Social em especial, há necessidade de assinatura do bolsista em dois documentos: “Formulário de Cadastramento de Bolsista”, no qual constam dados gerais do aluno; e o “Termo de Compromisso de Bolsista”, por meio do qual o aluno toma ciência das obrigações que lhes são atribuídas na condição de bolsista.

Com relação ao aluno bolsista de pós-graduação e à responsabilidade assumida junto ao programa de bolsas com a assinatura do documento Termo de Compromisso de Bolsista,

destacamos recente auditoria realizada na UFT em 2015 pela Controladoria Geral da União – CGU–abrangendo todas as modalidades de bolsas concedidas – na qual foram identificados casos de acúmulo de recebimento de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES e programas ligados ao Fundo Nacional de Educação e Desenvolvimento – FNDE, entre eles o Pacto Ensino Médio e E-Tec.

Foram identificados nessa auditoria três ocorrências dessa natureza envolvendo bolsistas do programa DS, em três cursos distintos, do decorrer de 2014. O referido órgão de controle alerta a instituição enfatizando em seu parecer que “o acúmulo de bolsas afronta diretamente as normas desses Programas e, portanto, estão sendo tomadas providências para reaver os valores de bolsas irregularmente acumuladas” (CAPES, 2016). Ou seja, os valores recebidos indevidamente deverão ser restituídos às suas fontes pagadoras, no caso específico à CAPES.

#### Quadro 10 – Contribuição da bolsa para a formação do aluno de pós-graduação

CATEGORIA 3: Contribuição da bolsa para a formação do aluno de pós-graduação	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria, é abordada a percepção dos alunos quanto à contribuição das bolsas de estudo para a formação pós-graduada. Quase a totalidade dos respondentes enfatiza veementemente a importante contribuição trazida pela concessão das bolsas, quer seja no sentido de possibilitar que se dedique integralmente às atividades do curso e assim obtenha melhores resultados em sua formação, quer seja no sentido de fornecer um aporte financeiro para o seu sustento e/ou de sua família. Credita à bolsa fator decisivo para manutenção de muitos alunos nos programas, em especial os que pertencem às classes sociais menos favorecidas ou não possuem vínculo empregatício.	
TEMAS	VERBALIZAÇÕES
Incentivo, classe social, dedicação, apoio financeiro, vínculo empregatício, permanência, fundamental, relevante	<p>“Considero relevante que o aluno bolsista possa trabalhar, pois o trabalho também é parte da formação”.</p> <p>“É fundamental, especialmente para alunos que não interromperam a carreira de estudos”.</p> <p>“O mais relevante é a oportunidade de envolver-se mais com participações em eventos, publicações e dedicação maior à pesquisa”.</p> <p>“Ajuda na permanência para a conclusão do curso. Porém o valor é muito baixo, pois o salário sobe todo o ano e a bolsa continua com mesmo valor, o governo deveria rever isto”.</p> <p>“Ela e de suma importância visto que em muitos casos é o único meio de sustento que o aluno possui... sendo de fundamental relevância a oferta de bolsa para o desenvolvimento da pesquisa científica brasileira”.</p> <p>“É o que faz possível que o aluno se dedique exclusivamente a pesquisa”.</p> <p>“Fundamental, pois sem bolsa não seria possível”.</p> <p>“De extrema importância, uma vez que como bolsista de dedicação exclusiva, a única renda provém de assistência de bolsas”.</p> <p>“Acredito que a bolsa é extremamente necessária para que os alunos disponham de tempo para executarem suas atividades uma vez que o vínculo empregatício pode comprometer o rendimento do aluno”.</p> <p>“Excelente!”</p> <p>“Foi de extrema importância, pois, sem o auxílio não teria condição de ter feito o curso”.</p> <p>“Ajuda tanto no sustento pessoal quanto no custeio para alguns cujo orientador não possui projeto de fomento para condução da pesquisa”.</p> <p>“A bolsa é fundamental para que o aluno possa se dedicar a contento às atividades da pós, embora tenha um valor defasado diante do custo de vida”.</p>

	<p><i>“Tenho certeza que se não fosse pelo auxílio da Capes, não teria conseguido finalizar meu mestrado”.</i></p> <p><i>“Teve grande contribuição na minha formação, pois na época estava desempregada e passando por dificuldades financeiras na família e sem a bolsa jamais teria condições de me dedicar somente aos estudos e fazer os investimentos necessários para se ter bons resultados”.</i></p> <p><i>“O programa de bolsa possibilita a condição material para o mestrando permanecer no curso,... viabiliza o aprofundamento em pesquisa, aspecto fundamental à formação de pesquisadores”.</i></p> <p><i>“Foi um incentivo fundamental para garantir a conclusão do curso”.</i></p> <p><i>“Ainda oferta poucas vagas o que faz com que o aluno se desdobre para desenvolver as atividades e trabalhar ou correr atrás de um emprego”.</i></p> <p><i>“A bolsa me proporcionou a dedicação exclusiva ao curso de mestrado”.</i></p> <p><i>“A bolsa é importante para que o aluno possa se dedicar exclusivamente as atividades da pós. Entretanto acho o valor desvalorizado”.</i></p> <p><i>“Acredito que a bolsa não seja suficiente. Como não poderia ter vínculo empregatício, tive dificuldades para me manter, pagar inscrições, passagens e hospedagem para participar de congressos e encontros”.</i></p> <p><i>“Como a bolsa contribui com o orçamento doméstico, existe maior disponibilidade para estudar. Sem ela haveria necessidade de fazer outra atividade para complementar a renda, o que reduziria o tempo para os estudos”.</i></p> <p><i>“Sem bolsa de estudos, a maioria dos alunos daquele PPG não conseguiriam se manter para cursar uma pós-graduação. Portanto este aporte financeiro por meio de bolsa é fundamental”.</i></p> <p><i>“A maior contribuição foi realmente financeira, pois sem a bolsa seria impossível viver em Palmas”.</i></p> <p><i>“Não cursaria uma pós sem bolsa”.</i></p> <p><i>“Foi fundamental para a minha formação acadêmica, pois permitiu um suporte financeiro destinado às atividades inerentes ao curso”.</i></p> <p><i>“A bolsa de estudo para pós-graduação é fundamental para uma parcela significativa da população que não mora em cidades onde existe pós-graduação e não tem dinheiro para se manter em outra cidade”.</i></p> <p><i>“A bolsa auxiliou nos custos com transporte durante as aulas e pesquisa, pois residia em outra cidade. Sem ela minha renda familiar seria comprometida pelos custos com material didático e transporte”.</i></p> <p><i>“Vital importância para alimentação e estadia durante o curso, além de incrementar em aquisições de equipamentos de campo”.</i></p> <p><i>“A bolsa é um auxílio financeiro imprescindível na vida do pós-graduando”.</i></p> <p><i>“Acredito que as agências de fomento (CAPES, CNPq...) deveriam ter maior atenção para os regimentos internos de cada curso de pós-graduação, pois os mesmos podem ter regras que descaracterizam a intenção fundamental das bolsas de estudo (dar subsídio financeiro mínimo ao aluno)”.</i></p> <p><i>“O mais importante é que por receber bolsa o aluno tem mais obrigação de se dedicar e concluir o curso”.</i></p>
--	--

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Esta terceira categoria aborda, na visão dos alunos, a contribuição trazida com a concessão de bolsas de pós-graduação para sua formação, tanto nos mestrados quanto nos doutorados, contemplando, assim, o primeiro objetivo específico proposto na pesquisa, que é *identificar como o programa Demanda Social tem contribuído para a formação discente nos PPGs da UFT.*

Pelas verbalizações presentes no Quadro 10, os respondentes – ex-bolsistas dos mestrados e doutorados da UFT – enfatizam a importância da concessão de bolsas de estudo

para sua formação na pós-graduação da UFT, sobretudo para o aluno que não possui vínculo empregatício e precisa custear suas despesas pessoais e de pesquisa, como nos relatos que se seguem:

*“Para aqueles que não têm emprego é fundamental o apoio financeiro, tendo em vista uma série de demandas do curso: compra de livros, participação em eventos de grande relevância em outras IES, despesas pessoais, etc.”.*

*“Sem a bolsa de estudos, devido à dedicação exclusiva para realização de pesquisas, fica impossível a realização do curso! A bolsa consiste na única fonte de renda para custeio pessoal e da pesquisa”.*

*“Para uma pessoa como eu, que vem de família de classe média baixa, a bolsa é FUNDAMENTAL para a minha permanência no programa, sem ela, jamais poderia ter iniciado o doutorado, porque é com o dinheiro da bolsa que eu me sustento e minha família”.*

É possível observar a partir dessas verbalizações que, além da função de custear a pesquisa propriamente dita, a bolsa se torna em muitos casos a única fonte de renda do aluno, que depende dela para o custeio das próprias despesas e da família também.

Alguns respondentes, apesar de enfatizarem a relevância da bolsa para sua formação, considerando-a “fundamental” e até “imprescindível” nesse processo de qualificação, ressaltam que deveria haver maior flexibilidade por parte das agências financiadoras no sentido de melhor regulamentar sua concessão, permitindo ao bolsista, por exemplo, o acúmulo com qualquer vínculo empregatício, que não somente os previstos em seus regulamentos, já que o valor da bolsa não sofre reajustes constantes que permitam ao bolsista custear suas despesas integralmente durante o estudo.

Dessa forma, pelo exposto, contempla-se o primeiro objetivo definido para esta pesquisa. Nas verbalizações expostas, os respondentes assinalam a contribuição efetiva do programa de bolsas estudado e das bolsas em geral, relatando a contribuição e importância dele para o êxito do processo de qualificação na pós-graduação. Comprova-se também, ainda que de forma parcial até o momento, a primeira hipótese definida nesta pesquisa, segundo a qual a concessão de bolsas pelo programa DS da CAPES influencia significativamente e de maneira positiva no desempenho da maioria dos bolsistas da PG da UFT, porém não pode ser considerado um fator determinante para tal, tendo em vista o crescente número de bolsistas que não concluem o curso ou concluem fora do prazo estabelecido pelo regulamento do programa de bolsas.

**Quadro 11 – Efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação**

<b>CATEGORIA 4: Efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Refere-se à percepção dos alunos quanto à questão da efetividade dos programas de concessão de bolsas. Expõem suas opiniões e sugestões para que os programas de bolsas se tornem mais efetivos e atendam à demanda gerada pelos estudantes de pós-graduação.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Fiscalização, valor das bolsas, transparência, expansão, acompanhamento, estrutura, resultados, satisfação, vínculo empregatício	<p><i>“Acompanhando mais interinamente o estudante bolsista”.</i></p> <p><i>“Possibilitar o aluno trabalhar, incentivar a pesquisa e participação em congressos”.</i></p> <p><i>“É lamentável haver alunos que não têm trabalho, ou que moram muito longe da IES (especialmente aqui no Norte), e que não conseguem qualquer tipo de auxílio. Mesmo aqueles que não conseguem afastamento remunerado sofrem, pois não podem escolher outra fonte de renda que lhes permita desenvolver com maior qualidade suas atividades de pesquisa, retardando a obtenção do título e comprometendo, ao menos em partes, a qualidade dos trabalhos”.</i></p> <p><i>“Já é bastante efetivo, pois todos os alunos do programa tem bolsa ou tem vínculo empregatício”.</i></p> <p><i>“Sendo mais criterioso no momento de verificar se o aluno tem algum vínculo empregatício”.</i></p> <p><i>“Acredito que estabelecer critérios para acompanhamento e exigir resultados é o ideal”.</i></p> <p><i>“Conhecer a fundo o Regulamento do Programa de Bolsas de acordo com a unidade de fomento (Capes, Cnpq, etc.) e a realidade socioeconômica do grupo discente, por exemplo, o tipo de vínculo empregatício e o tempo dedicado para realizar o curso”.</i></p> <p><i>“Acredito que concedendo maior número de bolsas para os programas”.</i></p> <p><i>“Penso que além do planejamento do acadêmico beneficiário da bolsa, o programa de mestrado deve possuir metas a serem alcançadas por cada um dos bolsistas, o que certamente fomentaria a elevação do número de publicações, aprofundamento em pesquisa aplicada e melhora do nível de qualificação do programa”.</i></p> <p><i>“Primeiramente pela transparência e definição de critérios justos, considerando a baixa-renda, situação de trabalho, projeto de pesquisa, sua relevância social. Em algumas situações o que prevalece é a influência do Prof. Orientador em fazer com que seu orientando obtenha a bolsa sem que houvesse necessidade ou passando por outros que teriam maior necessidade de recebimento”.</i></p> <p><i>“Através de seleções transparentes”.</i></p> <p><i>“Maior acompanhamento dos bolsistas, criando metas de rendimento”.</i></p> <p><i>“Apresentando propostas de envolvimento com projetos e com isso melhorando as publicações, pesquisas, envolver o bolsista em mais trabalhos da universidade”.</i></p> <p><i>“Financiando também alunos com vínculo empregatício”.</i></p> <p><i>“A aplicação deve ser com os que realmente necessitam”.</i></p> <p><i>“Cobrar e possibilitar a participação dos bolsistas quanto à publicação de materiais (artigos, capítulos de livros, circulares etc.)”.</i></p> <p><i>“Eu gostei da forma como o meu programa abordou a questão das bolsas”.</i></p> <p><i>“Maior transparência e uma gestão melhor quanto ao acompanhamento e rendimento dos alunos bolsistas”.</i></p> <p><i>“Acredito que o bom desempenho é um resultado conjunto de professores, alunos e técnico-administrativos. O programa ao qual pertenci cumpriu esse requisito, na minha opinião”.</i></p> <p><i>“Acho que deveria existir uma fiscalização maior para que pessoas que exercem atividade remunerada sejam os últimos a receberem bolsa, dando prioridade aos alunos que não exercem atividade remunerada”.</i></p> <p><i>“Os programas devem fazer o monitoramento periódico das atividades do bolsista, para verificar o seu desempenho e as suas dificuldades. Além disso, os orientadores dos alunos, que eu considero beneficiários indiretos, também devem ser cobrados nesse processo”.</i></p>

	<p><i>“Acho que da maneira que esta funcionando esta correta. Bastante coerente”.</i></p> <p><i>“Acompanhando melhor a utilização destas bolsas nos programas de pós graduação”.</i></p> <p><i>“Monitorar se o aluno está efetivamente realizando as pesquisas propostas”.</i></p> <p><i>“No programa ao qual estou inserida os processos para concessões de bolsas foram criteriosos e transparentes, ou seja, não tenho como criticar”.</i></p> <p><i>“Através de acompanhamento periódico das atividades realizadas pelos alunos”.</i></p> <p><i>“Oferecendo um maior número de bolsas com um valor que ofereça segurança e incentivo para o pesquisador se tornar exclusivo do programa”.</i></p> <p><i>“Penso que a pós-graduação, deve monitorar seus pesquisadores e incentivá-los a aprender, a conhecer o que está fazendo, e não somente a publicar sob pressão”.</i></p> <p><i>“Creio que deveríamos ter uma estrutura melhor, uma sala de estudos com computadores, armários, internet”.</i></p> <p><i>“Recomendo reuniões sistemáticas com os alunos bolsistas para que sejam discutidas questões referentes à aplicação e utilização das bolsas”.</i></p> <p><i>“Uma melhor estrutura em pesquisa”.</i></p> <p><i>“Acho pequena a quantidade de bolsas distribuídas... Conheci no PPG onde estudo, muitos colegas desempregados e longe da família, que não obtiveram bolsa por não estarem em uma boa colocação na lista de aprovados do Programa”.</i></p> <p><i>“Acho o programa de bolsas bastante efetivo. Teve bons resultados e defendeu ótimo, não defendeu devolva o dinheiro”.</i></p> <p><i>“Aprimoramento da seleção e acompanhamento do rendimento do beneficiado. Deve haver maior cobrança de bons resultados”.</i></p> <p><i>“Todos deveriam ganhar, pois estudar não é fácil e são poucos que querem seguir essa carreira. Principalmente no norte”.</i></p>
--	---

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

A quarta categoria aborda a percepção dos alunos acerca da efetividade dos programas de bolsas de pós-graduação na sua formação, tanto nos mestrados quanto nos doutorados, buscando-se, dessa forma, subsídios para contemplar o objeto de estudo dessa pesquisa que é *avaliar a efetividade do programa Demanda Social (DS) da CAPES na pós-graduação da UFT* e compreender o seu impacto na qualificação discente e no desempenho dos PPGs da UFT, em especial os selecionados para o presente estudo.

Pelas verbalizações expostas, as abordagens acerca do tema envolvem um amplo número de situações e sugestões, que vão desde a adoção de procedimentos mais criteriosos e transparentes na concessão das bolsas e no acompanhamento dos bolsistas, com monitoramento efetivo do rendimento acadêmico e de suas ações, maior cobrança por resultados como publicações acadêmicas diversas; melhor estrutura para pesquisa; concessão de bolsa de estudo a todos os alunos, independente de vínculo empregatício, até o aumento do número de bolsas e do valor concedido.

Entende-se que avaliar a efetividade de uma política pública é uma situação complexa e que requer abrangentes reflexões, não somente a enumeração de uma série de providências que se julguem suficientes. A efetividade está relacionada, sobretudo, ao impacto gerado pela

política implantada, ao grau de satisfação atingido, ou seja, aos resultados, se estes atendem aos objetivos propostos com a implementação de tal política.

**Quadro 12 – Percepção dos discentes sobre os PPGs**

<b>CATEGORIA 5:</b> Percepção dos discentes sobre os PPGs	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria, estão dispostas as percepções dos alunos quanto ao PPG ao qual estão ou estiveram vinculados. Enquanto muitos elogiam com veemência o curso ao qual estão ou estiveram vinculados, caracterizando-o de bom a excelente, outros enfatizam deficiências que vão desde a falta de estrutura física (salas adequadas, laboratórios etc.) e acadêmica, falta de comprometimento dos docentes, falta de transparência e apoio institucional, entre outros.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Organização geral, estrutura física, estrutura curricular, qualidade, comprometimento, crescimento, excelência, corpo docente, deficiências, dedicação, transparência, publicações, bolsas	<p><i>“Na perspectiva de aluno acho que o programa me foi muito produtivo e acho que ele está muito conectado com as problemáticas do estado e da região”.</i></p> <p><i>“O Programa passa por um período de reestruturação, inclusive com modificação de nome e linhas de pesquisa. Este é um excelente sinal de que os rumos podem entrar nos eixos. O esforço da equipe de professores e da coordenação é um ponto muito positivo”.</i></p> <p><i>“... é um excelente curso de pós-graduação, oferece aos seus alunos diversas oportunidades em áreas diferentes além de contar com excelentes professores e laboratórios”.</i></p> <p><i>“... o programa que cursei é sério, o coordenador na época que fiz, buscava qualidade no programa, projetos bons que possibilitassem melhorar o conceito cada vez mais”.</i></p> <p><i>“Professores competentes e compromissados, e o orientador que me passou vários conhecimentos”.</i></p> <p><i>“Foi um curso muito bom. Tive a oportunidade de aprofundar na minha área de conhecimento por meio de estudos e discussões. Cresci muito profissionalmente”.</i></p> <p><i>“Bom quadro de professores, número de disciplinas razoável, quantitativo de bolsas suficientes para atender a demanda. Estrutura física ruim”.</i></p> <p><i>“... o curso contribuiu bastante para meu amadurecimento profissional e pessoal.”</i></p> <p><i>“O programa é certamente um avanço para o norte, louvável oportunidade, mas ainda precisa evoluir muito”.</i></p> <p><i>“Acho um programa interessante pela proposta, mas vejo o corpo docente muito despreparado para a interdisciplinaridade, que é o objetivo do programa”.</i></p> <p><i>“Quadro de professores bons. Boas disciplinas, mas pouco aplicado à prática, havendo muitas discussões teóricas, com pouca ilustração de aplicações no contexto real”.</i></p> <p><i>“Não existia uma biblioteca própria para o Programa, o que limitava o acesso às publicações impressas”.</i></p> <p><i>“Programa abrangente e atual quanto às demandas sócio-ambientais. Porém, precisa definir melhor a grade das disciplinas e estruturar seu regimento interno”.</i></p> <p><i>“O programa é excelente. Tempo de defesa foi adequado ao término da minha pesquisa, e o orientador sempre deu o suporte necessário”.</i></p> <p><i>“O programa foi excelente, claro que a universidade tem alguns problemas de estrutura, mas o programa juntamente com o coordenador e os orientados se desdobraram para que as pesquisas fossem executadas de forma correta e de qualidade”.</i></p> <p><i>“De modo geral acredito que o programa teve bom desenvolvimento... as ressalvas ficam apenas para a necessidade de adequação do regimento quanto ao período de concessão de bolsas”.</i></p> <p><i>“As linhas de pesquisas são boas. A grade curricular fica a desejar, assim como a metodologia "interdisciplinar" de alguns professores”.</i></p> <p><i>“Gostei, se não fosse pela exigência de dedicação exclusiva, seria melhor, pois</i></p>

	<p><i>é trabalhoso viver só com a bolsa, mas de um modo geral muito bom, e talvez, se na época tivesse um emprego, poderia não ter me dedicado suficiente, já que para liberar o servidor, mesmo que para capacitação, é maior burocracia”.</i></p> <p><i>“Excelente, com professores capacitados e extremamente profissionais”.</i></p> <p><i>“O Programa tem uma gestão muito transparente e eficiente”.</i></p> <p><i>“Programa que existe devido excessivo esforço profissional e pessoal do quadro de docentes e que precisa ser desburocratizado”.</i></p> <p><i>“É ótimo, bem transparente e eficiente”.</i></p> <p><i>“Excelente... Muitas publicações”.</i></p> <p><i>“Orgulhoso em participar de um programa reconhecido na região e com uma qualidade impressionante”.</i></p> <p><i>“Atende os requisitos mínimos necessários para o bom funcionamento do curso”.</i></p> <p><i>“De modo geral, gosto muito da lisura dos processos. Acho organizado e o quadro de professores é de excelente qualidade.”</i></p> <p><i>“O programa é bom, mas sentimos uma certa bagunça, organização e planejamento de aulas são duas coisas que pecam muito, outra coisa a ser citada é que alguns professores simplesmente não cumpre a carga horária, não dão o número de aulas que deveriam”.</i></p> <p><i>“Considero importante e válido, mas deixa um pouco a desejar no que tange às disciplinas, não tem contribuído muito e não seguem o programa. Com relação à estrutura e critérios para a utilização dos laboratórios na UFT encontro muita dificuldade devido à falta de estrutura, reagentes, técnicos habilitados e disposição dos professores em ceder seus laboratórios”.</i></p> <p><i>“Programa extremamente conceituado, com áreas relevantes para a região, que fornece subsídios para que o aluno estude, como: salas de estudo, biblioteca, professores dispostos a tirar dúvidas, e laboratórios equipados. No geral, um programa bom”.</i></p> <p><i>“A temática é boa e oportuna para o contexto do Tocantins e Brasil. Contudo o curso precisa caminhar muito para ficar a um nível interessante. Falta organização, é necessário mexer na grade de disciplinas e investir em estrutura voltada para o curso”.</i></p> <p><i>“Penso que ainda falta organização. Há muitos professores que desmarcam suas aulas e nem sempre as repõem, os professores nem sempre têm um planejamento das aulas, quando têm, nem sempre os cumprem”.</i></p> <p><i>“Não há prazo para os professores entregarem suas notas, alguns ficam mais de ano sem as entregar e muitos deles não dão retorno das atividades desenvolvidas pelos alunos”.</i></p> <p><i>Apesar de pregar uma interdisciplinaridade não foi possível perceber a integração dos saberes”.</i></p> <p><i>“É preciso que haja mais transparência nos processos seletivos, pois suspeitas de corrupção e favorecimento pessoal pairam sobre o programa. Assim, é importante que o Ministério Público seja atuante e fiscalize o certame com rigor”.</i></p> <p><i>“O programa é razoável, tem muito a crescer e melhorar, cerca de 90% das disciplinas são modulares, as datas estipuladas no início de período não são respeitadas, a maioria dos professores não demonstram interesse em dar aula ou mesmo no crescimento do programa. O aluno não tem voz, tudo é sempre conforme a vontade do professor”.</i></p> <p><i>“O programa no qual estou vinculado, considero bom, posto que, tem alguns pontos que precisam ser melhorados”.</i></p> <p><i>“Programa com alto padrão de qualidade quanto aos conteúdos, linhas de pesquisa e qualificação dos professores. Necessita de uma maior organização e transparência administrativa. Uma maior aproximação entre orientador e orientando, de forma geral”.</i></p> <p><i>“Acredito que é necessário dar melhores condições para realizarmos as pesquisas experimentais (disponibilidade de recursos, laboratórios equipados pra análises e com técnicos habilitados e mão de obra de campo), principalmente para os não bolsistas, pois temos muitos gastos com os trabalhos de campo”.</i></p>
--	--

	<p><i>“Tem muita coisa pra melhorar, mas apesar disto é o programa de pós-graduação da UFT que mais publica”.</i></p> <p><i>“Um pouco desorganizado, mas é um bom programa e está melhorando”.</i></p> <p><i>“tem pouca produção científica, praticamente não promove integração entre a graduação e os pós-graduandos. Pode se dizer não há grupos de pesquisa, cada orientador conduz suas próprias pesquisas individualmente”.</i></p> <p><i>“Existem problemas administrativos. No geral é bom”.</i></p> <p><i>“Tem suas deficiências como qualquer programa de pós-graduação, mas no geral está contribuindo com minha formação”.</i></p> <p><i>“Retirando a questão de se ter poucas bolsas disponíveis e de não ter recursos disponíveis para participação em congressos, eu estou satisfeito por estar vinculado ao programa”.</i></p> <p><i>“Alguns professores não contribuem de forma positiva para a manutenção do aluno no programa”.</i></p>
--	--

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Por meio desta categoria, demonstra-se a percepção dos alunos sobre os PPGs da UFT aos quais estiveram ou estão vinculados, considerando-se a participação dos alunos matriculados e ex-alunos dos cursos avaliados. Pelas verbalizações expostas, a grande maioria avalia positivamente os PPGs e seu corpo docente, conforme os relatos que se seguem: *“Excelente, pela organização e pela capacidade de todos os professores do programa”*; *“Um ótimo programa, que continha em seus recursos humanos um corpo docente muito comprometido com ensino, pesquisa e extensão”*; *“A maioria dos professores engajados e de alto nível de conhecimento técnico/científico. Agregou à minha vida pessoal e profissional”*; *“O curso é incrível, com corpo docente preparado. A Comissão de Pós-graduação é muito envolvida e dedicada; não mede esforços para manter a excelência no curso”*.

Apesar de se sobressaírem os elogios, muitas também foram às críticas percebidas, tanto nos aspectos relacionados à estrutura dos PPGs, incluindo estrutura física (laboratórios, bibliotecas), quanto aos aspectos acadêmicos (estrutura curricular dos cursos) e de pessoal (docentes e técnicos): *“Durante o curso senti que o programa tinha algumas deficiências na organização, estrutura física e orientação dos alunos. Varias mudanças de secretária ao longo do Curso e Professores que não tinham uma sala física para receber os alunos”*; *“Acho que os professores não se dedicam na preparação para aulas. Também acho o número de crédito muito grande. A relação com o orientador é traumática”*; *“Um ponto negativo é a falta de um bom relacionamento entre os professores”*; *“As trocas constantes de servidores (secretários) atrapalham bastante”*; *“É um programa com alto potencial por sua diversidade, e que precisa de reformas. Ampliar as linhas de pesquisas, melhorar as condições estruturais”*; *“Muito confuso e desconectado; “O curso deixou a desejar com relação ao uso de laboratórios, o que dificultou o término, fazendo com que a metade dos alunos pedissem*

prorrogação”; “... os professores são muito carrascos e intolerantes à diversidade do corpo discente”.

No que se refere às bolsas de pós-graduação, abordam o assunto quanto a questões regimentais para concessão; quantidade de cotas disponíveis e vínculo empregatício e seus aspectos positivos e negativos. Nesse sentido, salientam que: “O programa possui vários defeitos como, por exemplo, a falta de matérias regulares e falta de bolsa para aqueles que não possuem condição de se manter”; “Penso que falta mais cobrança quanto à publicação dos alunos, principalmente, dos bolsistas”; “O maior problema foi a dificuldade do colegiado em compreender a função social da concessão de bolsas”; “Desenvolve bem essa questão de distribuição das bolsas, pois todos os alunos que não possuem vínculo empregatício recebem bolsa”.

De maneira geral, apesar das críticas evidenciadas aos PPGs, observou-se que a avaliação positiva sobressaiu-se à negativa, tendo em vista que muitos respondentes, mesmo apontando e reconhecendo a existência das falhas, não deixaram de também evidenciar os aspectos positivos percebidos com relação à estrutura dos cursos de forma geral e o esforço em procurar melhorar e crescer, apesar das limitações existentes.

#### Quadro 13 – Evasão na pós-graduação

CATEGORIA 6: Evasão na pós-graduação	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria, os alunos evadidos relatam os fatores que motivaram a não conclusão do curso. Desistência por motivos particulares foi o principal motivo abordado, além de gravidez, problemas de saúde, dificuldade em conciliar estudo e trabalho e problemas com o professor orientador. Observou-se que alguns dos respondentes preferiram não manifestar o motivo da não conclusão do curso.	
TEMAS	VERBALIZAÇÕES
Desistência, problemas de saúde, gravidez, trabalho, orientador	<p>“Desistência, por dificuldade no comparecimento às aulas”.</p> <p>“Impossibilidade de cursar concomitantemente com as atividades desenvolvidas”.</p> <p>“Licença maternidade”.</p> <p>“Fiquei grávida no segundo ano do mestrado e junto com a gravidez outros problemas de saúde se manifestaram como a depressão e por isso não consegui concluir o curso”.</p> <p>“Desligamento por não qualificação do projeto de dissertação”.</p> <p>“Fui convidada a me retirar do curso”.</p> <p>“Por motivos particulares que me acarretaram uma dificuldade na continuação do segundo ano, intensificada com a falta de humanidade e interesse de colaboração do orientador diante do momento vivenciado”.</p>

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

A partir das verbalizações expostas no Quadro 13, os fatores que motivaram os respondentes a desistirem do curso estão, sobretudo, associados a motivos particulares (saúde, licenças), além da dificuldade de conciliar as atividades do curso e o trabalho, conforme abordado anteriormente no Quadro 8, acerca da condição de Estudo e Trabalho na pós-

graduação. Outro fator abordado nas verbalizações expostas refere-se a problemas vivenciados entre orientando e orientador, culminando na desistência ou desligamento do aluno do curso.

Dada a necessidade do país em qualificar sua população, o fenômeno da evasão adquire grande importância, especialmente se considerarmos, no caso da pós-graduação, a questão da avaliação dos programas, em que a evasão gera, além dos prejuízos financeiros aos cofres públicos, o prejuízo aos próprios PPGs, considerando que a não conclusão do ciclo de estudos impacta negativamente em sua avaliação pela CAPES.

Outra situação que podemos considerar ainda mais complexa no que diz respeito à evasão refere-se ao discente bolsista de mestrado ou doutorado que não conclui o curso, uma vez que, a menos que a ocorrência seja amparada com documentos que justifiquem concretamente a desistência do curso e se enquadre nas situações previstas nos regulamentos próprios dos programas de bolsas das agências financiadoras, o aluno evadido torna-se obrigado a restituir integralmente à União os valores recebidos durante o período em que foi bolsista, sob pena de ser responsabilizado nas esferas administrativa, cível e penal e ainda ficar impedido de beneficiar-se novamente com outra modalidade de bolsa de estudos ou quaisquer benefícios oferecidos pela CAPES, por exemplo, no caso de bolsistas do programa DS.

De acordo com os estudos de Kipnis (2000, p. 110), “ao que tudo indica, a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do *Seminário sobre evasão nas universidades*, organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995”. Dessa forma, muitos trabalhos e pesquisas acadêmicas têm estudado o problema da evasão escolar nas instituições de ensino, no intuito de identificar suas causas, porém na pós-graduação especificamente os estudos são escassos, ou quase inexistentes.

No caso específico das instituições de ensino superior, os estudos apontam que a questão da evasão está associada, especialmente a fatores ligados à falta de recursos financeiros, de motivação e de engajamento do estudante no meio acadêmico e falta de suporte pedagógico (DIAS SOBRINHO, 2010; KIPNIS, 2000; VELHO, 2005).

Corroborando com os estudos dos autores Dias Sobrinho (2010), Kipnis (2000) e Velho (2005) acerca da evasão escolar, sobretudo no ensino superior, dados referentes à recente publicação (2014) em *site* de notícias nacional abordando o problema da evasão na pós-graduação em uma das maiores universidades do país, a UNICAMP, relatam que “a

pressão do mercado de trabalho e o baixo valor das bolsas de pesquisa contribuem para o aumento dos índices de evasão em programas de mestrado, mesmo nas universidades mais bem conceituadas do país”. Um dos fatores apontados pelos pró-reitores para o fato é o baixo valor das bolsas concedidas aos estudantes (R\$ 1.500,00 para o mestrado e R\$ 2.200,00 para o doutorado). Apontam como outra forte causa para a evasão as oportunidades que o mercado de trabalho oferece, especialmente aos alunos de mestrados, que em sua maioria são mais jovens (MAIA, 2014).

Dando continuidade à análise qualitativa da pesquisa, apresenta-se a seguir a análise dos dados coletados por meio do questionário (Apêndice A) aplicado aos doze coordenadores dos PPGs estudados. Ressalte-se que dos doze coordenadores, somente sete participaram enviando suas respostas, contudo as falas dos sujeitos em questão são de grande relevância e suficientes para a consecução dos objetivos da pesquisa.

A análise de conteúdo dos dados em questão gerou a construção de quatro categorias, também definidas a priori, de acordo com os eixos norteadores das perguntas abertas dos questionários. São elas: efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES; desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas; acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação e percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT. Dessa forma, nos Quadros 14, 15, 16 e 18 encontram-se a descrição das referidas categorias e respectivas verbalizações.

#### Quadro 14 – Efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES

<b>CATEGORIA 1: Efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria, os coordenadores enfatizam a importância da concessão das bolsas de estudo para os alunos de pós-graduação, porém apontam para a necessidade de melhor distribuição das cotas entre os PPGs, ampliando o quantitativo de bolsas de forma a atender o maior número possível de alunos.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Auxílio, contribuição	<p><i>“Fundamental ao nosso Programa”.</i></p> <p><i>“Acredito que a Pró-Reitoria deveria distribuir melhor as bolsas. Entretanto, as bolsas da Demanda Social são importantes”.</i></p> <p><i>“Importante, pois alguns alunos dependem da bolsa para realizar o programa”.</i></p> <p><i>“Temos apenas 2 bolsas. Considero que a contribuição seria maior se tivéssemos mais”.</i></p> <p><i>“O Programa tem auxiliado e muito os pós-graduandos, principalmente os mestrandos, pois muitos não possuem outra fonte de recursos”.</i></p> <p><i>“Acredito que esta contribuição deveria ser bem mais expressiva. Da forma como acontece atualmente não é suficiente para atender às exigências da própria CAPES”.</i></p> <p><i>“... muitos alunos não têm vínculo empregatício. Temos inclusive alunos de outros estados, tornando a bolsa imprescindível”.</i></p>

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Esta primeira categoria de análise obtida a partir do instrumento de coleta de dados direcionado aos coordenadores dos PPGs buscou conhecer a percepção deles acerca da efetividade e contribuição das bolsas do programa DS da CAPES para a pós-graduação da UFT. Antes de passarmos à análise das verbalizações constantes na referida categoria, cabe-nos esclarecer que o programa DS é um programa de bolsas de mestrado e doutorado concedidas pela CAPES aos PPGs no país e coordenadas pela Diretoria de Programas e Bolsas no País – DPB do referido órgão de fomento. Na UFT, a gestão desse programa de bolsas fica sob a responsabilidade da PROPESQ e das coordenações dos PPGs, que em conjunto realizam a operacionalização do sistema e o acompanhamento dos bolsistas, de acordo com as exigências da CAPES.

Colaborando para a consecução dos objetivos da presente pesquisa, no sentido de compreender o impacto do programa DS na qualificação discente e no desempenho dos PPGs da UFT, pelos relatos de dois dos coordenadores pesquisados acerca do programa de bolsas em estudo, pode-se ter a dimensão da importância que o referido programa alcança: *“Talvez seja um dos poucos mecanismos que nós coordenadores temos de ter o aluno em tempo integral”*; *“Quando o estudante é bolsista, o programa pode cobrar dedicação exclusiva ao mesmo, melhorando todos os índices ligados ao discente e até alguns ligados aos docentes”*.

Outros pontos relevantes abordados nos relatos obtidos referem-se à necessidade de ampliação do número de cotas e de melhor distribuição entre os PPGs, considerando que em alguns o número de cotas disponíveis não é suficiente para atender à demanda existente, fazendo com que alunos sem nenhum tipo de vínculo empregatício, até oriundos de outros estados permaneçam no curso sem nenhum tipo de auxílio, situação que favorece a evasão nos cursos. Fato que confirma a hipótese 3 levantada nesta pesquisa, segundo a qual *a evasão na pós-graduação da UFT é motivada especialmente por dois fatores principais: falta de apoio financeiro por parte dos PPGs e dificuldade do aluno em conciliar os estudos e atividades da pós-graduação com o vínculo empregatício que possui*.

**Quadro 15 – Desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas**

<b>CATEGORIA 2: Desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> entre as exigências constantes no regulamento do programa de bolsas DS, está a dedicação integral dos bolsistas às atividades do curso, devendo comprovar desempenho acadêmico satisfatório, uma vez que o referido programa de bolsas busca manter em “tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico”. Na percepção da grande maioria dos coordenadores o fato de o aluno dedicar-se ou não integralmente às atividades do curso influencia em seu desempenho acadêmico, ou seja, consideram que o vínculo empregatício prejudica o rendimento do aluno. Por outro lado, há também aqueles que afirmam não perceber essa influência e consideram o desempenho de ambos muito semelhantes.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Vínculo empregatício, desempenho	<p><i>“Não há uma relação direta, mas o certo é que alguns alunos sem a bolsa teriam mais dificuldades”.</i></p> <p><i>“Relativo. Há alunos bons também sem bolsa”.</i></p> <p><i>“Os alunos não bolsistas do PPG são aqueles com vínculo empregatício, portanto é difícil avaliar o efeito da ausência de bolsa. O que percebo é que o desempenho dos alunos com vínculo tende a ser mais baixo nas disciplinas e outras atividades”.</i></p> <p><i>“A razão é clara, não é que os discentes com vínculos sejam inferiores aos de dedicação exclusiva, às vezes até são considerados superiores, mas o fato de ter de dividir sua atenção entre a pós e seus afazeres profissionais acaba por prejudicá-los muito”.</i></p> <p><i>“Tais alunos (com vínculo) têm dificuldade de destinar tempo para leitura e para trabalhos extraclases. A falta de tempo também prejudica a dedicação para a redação da dissertação”.</i></p> <p><i>“Interfere e muito. O acúmulo de atividades e exigências prejudica bastante o desempenho e a produção acadêmica do discente”.</i></p>

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

A segunda categoria, exposta no Quadro 15, demonstra a percepção dos coordenadores dos PPGs acerca do desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas na pós-graduação da UFT.

O desempenho individual dos alunos de pós-graduação deve ser verificado ao longo do curso por meio do cálculo do coeficiente de rendimento. O cálculo do referido coeficiente está destacado no art. 33 do Regimento Geral da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFT (Resolução CONSEPE nº 19/2013) e teoricamente serve de parâmetro para manutenção do aluno no curso, sendo destacado o art. 36 (incisos I a IV) do Regimento em questão, o qual descreve as situações que podem acarretar o desligamento do aluno do curso ao qual está vinculado.

Vale ressaltar que esse cálculo do coeficiente de rendimento, apesar de regulamentado, ainda não é realizado pelo sistema de controle acadêmico da pós-graduação oficialmente utilizado na UFT (SIE), em virtude da necessidade de que PROPESQ e PPGs ajustem entre si a adoção de tal parâmetro de maneira uniforme para todos os PPGs para que, dessa forma, o setor de informática da universidade possa proceder à aquisição e à instalação do módulo para

os cursos de pós-graduação da UFT. No entanto tem-se conhecimento, de maneira informal, que alguns PPGs realizam esse cálculo de forma manual, inclusive para decisão de manter ou não o aluno na condição de bolsista.

Demonstra-se a seguir por meio de algumas verbalizações a opinião dos respondentes da pesquisa acerca do desempenho acadêmico de alunos bolsistas e não bolsistas:

*“Esta reflexão tem sido realizada em nosso programa e é de consenso a todo o colegiado, e até aos estudantes com vínculo que existe uma interferência negativa em seu rendimento, considerando também desde os coeficientes nas disciplinas até chegar aos índices de produtividade”.*

*“O bolsista desenvolve as suas atividades em tempo integral, com mais qualidade. Em muitos casos consegue boas publicações antes de defender”.*

No entanto alguns coordenadores manifestam opinião que diverge das citadas, uma vez que consideram não haver relação direta entre o fato de o aluno ser bolsista e não possuir vínculo e em função disso obter desempenho superior aos não bolsistas, ou seja, consideram o desempenho de bolsistas e não bolsistas muito semelhante: *“Na realidade, o desempenho de todos é muito semelhante. Não tem grande influência”.* Conforme ressaltado anteriormente, não há na pós-graduação da UFT estudo sistematizado acerca do coeficiente de rendimento desses alunos, bolsistas ou não.

**Quadro 16 – Acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação**

<b>CATEGORIA 3: Acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Os participantes em sua maioria destacam a forma como realizam o acompanhamento do desempenho do aluno bolsista, enquanto outros asseguram não realizar acompanhamento diferenciado entre os alunos, independente de sua condição de bolsista ou não. Quanto à questão da evasão, mostram-se otimistas do ponto de vista do curso, visto que a maioria atribui a fatores externos os casos de evasão ocorridos.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Acompanhamento, evasão	<p><i>“Acompanhamos todos os alunos da mesma forma, de acordo com as exigências do programa, independente de ser bolsista ou não”.</i></p> <p><i>“Através de relatórios semestrais que devem ser entregues à coordenação de curso em cada matrícula semestral”.</i></p> <p><i>“... o aluno tem que comprovar a conclusão do estágio de docência para marcar a defesa da dissertação. Os discentes tem sido orientados, com antecedência, sobre os prazos e exigências do curso”.</i></p> <p><i>“A evasão em nosso programa é muito pequena. Acredito que consigamos isso por mérito de nossa equipe docente que consegue manter excelente relacionamento entre orientado/orientador, por disponibilizar a entrada de estudantes exclusiva com bolsas ou vínculo empregatício, dentre outras ações que convencem o estudante de que vale realmente a pena concluir nosso programa”.</i></p> <p><i>“Problemas pessoais dos alunos e, em alguns casos muito isolados, a relação orientador-orientando”.</i></p> <p><i>“Todas as evasões ocorridas no PPG, tivemos três (03), aconteceram por dificuldades do mestrando em concluir as pesquisas. Nenhuma teve relação com dificuldade financeira do mestrando”.</i></p> <p><i>“Não ocorre. O que já ocorreu é o desligamento de estudantes bolsistas por não manterem seu coeficiente de rendimento e estudantes com vínculo por não terem tempo para se dedicarem à pós-graduação, por imposição de sua instituição de origem”.</i></p>

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Nesta categoria, são abordadas questões relacionadas ao acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação, segundo a percepção dos coordenadores dos PPGs. No que se refere à questão da evasão, de maneira geral, os respondentes atribuem o problema ao aluno ou a fatores externos ao curso, como nos exemplos a seguir:

*“Nossa taxa de evasão é muito baixa. De quase 80 alunos que passaram pelo programa, acredito que perdemos apenas 4 discentes. Nesses casos, acredito que a evasão esteve relacionada ao aparecimento de oportunidades de emprego ou a admissão em outro PPG de interesse”.*

*“Falta de interesse dos alunos em participar de forma efetiva na Pós-Graduação. Alguns pensam que basta entrar e que temos a obrigação de dar um Título pra ele (a)”.*

Pelo que se demonstra no relato acima, confirma-se claramente a postura citada por Velho (2005, p. 1), segundo a qual, no que diz respeito à evasão nos cursos de pós-graduação, diversos estudos realizados nos Estados Unidos e na Europa afirmam que os dados sobre evasão nesse nível de ensino “são, historicamente, o mais bem guardado segredo da pós-graduação”.

Ainda de acordo com a autora, isso não se deve ao fato de que as instituições queiram esconder tais dados, mas por não manifestarem interesse em coletá-los, tendo em vista que para os PPGs, a evasão é entendida como um fracasso pessoal do aluno. Sob essa óptica, é possível entendermos a escassez de trabalhos sobre o assunto na pós-graduação brasileira e, particularmente, nas verbalizações em destaque, percebe-se a clara propensão dos coordenadores de cursos em atribuir ao aluno o motivo da evasão.

Em relação ao acompanhamento dos bolsistas, enquanto alguns afirmam não haver distinção entre bolsistas e não bolsistas, acompanhando ambos da mesma forma, outros relatam sua forma de atuação, enfatizando que esse acompanhamento é realizado de acordo com as exigências do regulamento do programa de bolsas, conforme o relato que se segue:

*“Acompanhando sempre todos os índices que são exigidos pela CAPES, ou seja, coeficientes de rendimento, realização das disciplinas de estágio docência, participação em eventos científicos da área, produtividade científica e tempo de defesa (considerado como excelente a nível nacional - média de 20 meses mestrado e 36 meses doutorado)”.*

No entanto os dados nos mostram que essa não tem sido uma prática comum entre os cursos, tendo em vista a ocorrência cada vez mais frequente de problemas envolvendo bolsistas, entre eles, defesa fora do prazo estabelecido como ideal e em maior gravidade a não titulação por fatores como desistência, desligamento e jubramento, demonstrados anteriormente nos Gráficos 7, 8 e 9.

Situações dessa natureza acarretam grandes prejuízos não somente ao aluno que deixou de se qualificar e ainda tem a obrigação de restituir integralmente à CAPES os valores recebidos, mas, sobretudo, aos próprios PPGs que sentem os reflexos do “fracasso escolar” do aluno no momento em que são avaliados pela CAPES, prejudicando seu desempenho no que se refere ao conceito de avaliação e até mesmo à concessão de futuras cotas de bolsa. Dessa forma, os atos dessa natureza encontram suas sanções previstas nos arts. 13 e 14 do regulamento do referido programa de bolsas (Portaria n. 076/2010), os quais tratam da revogação da concessão e do cancelamento da bolsa, respectivamente:

Art. 13. Será revogada a concessão da bolsa CAPES, com a conseqüente restituição de todos os valores de mensalidades e demais benefícios, nos seguintes casos:  
I - se apurada omissão de percepção de remuneração, quando exigida;  
II - se apresentada declaração falsa da inexistência de apoio de qualquer natureza, por outra Agência;  
III - se praticada qualquer fraude pelo bolsista, sem a qual a concessão não teria ocorrido.

Parágrafo único. A não conclusão do curso acarretará a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação pela Diretoria Colegiada da CAPES, em despacho fundamentado.

Art. 14. O cancelamento de bolsa, com a imediata substituição por outro aluno do mesmo Programa, deverá ser comunicado à Pró-Reitoria, a qual informará mensalmente a CAPES os cancelamentos ocorridos.

Parágrafo único. A bolsa poderá ser cancelada a qualquer tempo por infringência à disposição deste Regulamento, ficando o bolsista obrigado a ressarcir o investimento feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, e impossibilitado de receber benefícios por parte da CAPES pelo período de cinco anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais.

Cabe esclarecer, que ocorrências dessa natureza estão relacionadas não somente à ineficiência do aluno não concluindo o curso, mas em grande parte à ineficiência dos gestores, incluindo aqui as coordenações dos cursos, a PROPESQ e a própria CAPES, cada um na medida das atribuições que lhe cabem no processo. Dessa forma, ressaltamos que, de acordo com o regulamento do referido programa de bolsas, nos arts. 3 a 5, se encontram descritas as atribuições das partes envolvidas no programa, detalhadas no Quadro 17.

**Quadro 17 – Atribuições das partes envolvidas no programa Demanda Social**

<b>PARTES ENVOLVIDAS</b>	<b>ATRIBUIÇÕES</b>
CAPES (Art. 3)	<p>I - definir as bolsas que serão concedidas para os programas de pós-graduação e a quota da Pró-Reitoria;</p> <p>II - efetuar, observada a disponibilidade orçamentária, o repasse dos recursos necessários à execução do DS;</p> <p>III - acompanhar e avaliar o desempenho do Programa.</p>
Instituições (Art. 4)	<p>I – incumbir formalmente à Pró-Reitoria, ou a unidade equivalente, a responsabilidade pela coordenação da execução do Programa;</p> <p>II - representar a Instituição perante a CAPES nas relações atinentes ao Programa;</p> <p>III - supervisionar as atividades do DS no âmbito de sua instituição;</p> <p>IV - garantir o funcionamento das Comissões de Bolsas CAPES/DS em suas dependências, que será constituída por três membros, no mínimo, composta pelo Coordenador do Programa, por um representante do corpo docente e do discente, sendo os dois últimos escolhidos por seus pares, em eleição específica para tal fim, respeitados os seguintes requisitos:</p> <p>a) no caso do representante docente, deverá fazer parte do quadro permanente de professores do Programa;</p> <p>b) no caso do representante discente, deverá estar, há pelo menos um ano, integrado às atividades do Programa, como aluno regular.</p> <p>V - preparar e enviar a CAPES toda a documentação necessária à implementação do Programa;</p> <p>VI - proceder ao pagamento dos bolsistas, quando for o caso, evitando atrasos ou demoras, e informar mensalmente a CAPES, sobre as respectivas datas da efetivação;</p> <p>VII - cumprir rigorosamente e divulgar entre os candidatos e bolsistas todas as normas do Programa e o teor das comunicações pertinentes feitas pela CAPES;</p> <p>VIII - cientificar os bolsistas de que seu tempo de estudos somente será computado para fins de aposentadoria se efetuadas contribuições para a</p>

	<p>Seguridade Social, como “<i>contribuinte facultativo</i>”, (art. 14 e 21, da Lei nº 8.212, de 24/07/91);</p> <p>IX - restituir integral e imediatamente à CAPES todos os recursos aplicados sem a observância das normas do DS, procedendo a apuração das eventuais infrações ocorridas no âmbito de sua atuação, para cobrança regressiva, quando couber;</p> <p>X – disponibilizar à Coordenação de Gestão de Demanda Social – CDS/DPB, via on-line, até o dia 15 de cada mês, as alterações ocorridas em relação ao mês em curso dos bolsistas do Programa e informar os casos de ex-bolsistas CAPES que foram desligados dos Programas de Pós-graduação e que não concluíram seus cursos;</p> <p>XI – apresentar, nos prazos estabelecidos, o relatório de cumprimento de objeto, conforme legislação federal em vigor;</p> <p>XII - interagir com a CAPES para o aperfeiçoamento do Programa e o desenvolvimento da Pós-Graduação;</p> <p>XIII – apresentar, prontamente, quaisquer relatórios solicitados pela CAPES e praticar todos os demais atos necessários ao bom funcionamento do Programa;</p> <p>XIV – divulgar amplamente em diferentes mídias, inclusive em sítio específico do programa ou da Instituição de Ensino Superior, os critérios a serem utilizados na seleção de alunos de mestrado e de doutorado dos Programas de Pós-graduação apoiados pelo DS.</p>
Comissão de Bolsas (Art. 5)	<p>I - observar as normas do Programa e zelar pelo seu cumprimento;</p> <p>II – examinar à luz dos critérios estabelecidos as solicitações dos candidatos a bolsa;</p> <p>III - selecionar os candidatos às bolsas do Programa mediante critérios que priorizem o mérito acadêmico, comunicando à Pró-Reitoria ou à Unidade equivalente os critérios adotados e os dados individuais dos alunos selecionados;</p> <p>IV - manter um sistema de acompanhamento do desempenho acadêmico dos bolsistas e do cumprimento das diferentes fases previstas no Programa de estudos, apto a fornecer a qualquer momento um diagnóstico do estágio do desenvolvimento do trabalho dos bolsistas em relação à duração das bolsas, para verificação pela IES ou pela CAPES;</p> <p>V - manter arquivo atualizado, com informações administrativas individuais dos bolsistas, permanentemente disponível para a CAPES.</p>

Pelo exposto no Quadro 17 e dada as ocorrências citadas em relação aos bolsistas, infere-se que muitas dessas atribuições podem estar deixando de ser observadas pelos envolvidos, acarretando prejuízos para ambos.

**Quadro 18 – Percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT**

<b>CATEGORIA 4:</b> Percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Esta categoria demonstra a percepção dos coordenadores dos PPGs acerca da pós-graduação da UFT. Relatam e reconhecem o crescimento nesse nível de ensino na UFT, porém destacam problemas estruturais em função dos baixos investimentos, além da necessidade de consolidar os cursos existentes, melhorando sua qualidade e conseqüentemente elevando seus conceitos de avaliação junto à CAPES.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
CAPES, crescimento, estrutura física, qualidade	<p><i>“Está em expansão, mas alguns aspectos precisam ser mais divulgados para que mais docentes possam conhecer como se constrói um curso de pós-graduação e se integrar a essas”.</i></p> <p><i>“Falta investimentos estruturais... Secretarias, Impressoras, Salas de Orientação. Alguns programas têm, outros não”.</i></p> <p><i>“A Pós-Graduação da UFT está bem conceituada. De forma geral, os programas são bem avaliados tanto internamente quanto externamente. Prova disso é que quase todos os programas com mais de cinco anos, possuem nota 4 e os cursos de Doutorado estão em expansão”.</i></p> <p><i>“Talvez não seja mais hora de abrir novos cursos, e sim de melhorar a qualidade dos já existentes, pois se não ocorrer ações nesse sentido, alguns programas terão dificuldades de sobreviverem com as novas exigências da CAPES”.</i></p>

Fonte: elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

As verbalizações expressas no Quadro 18 permitem-nos conhecer a percepção dos coordenadores dos PPGs acerca da pós-graduação da UFT. Os coordenadores foram consistentes em apontar a necessidade de consolidação dos cursos já criados, em detrimento da criação de novos cursos, sobretudo no sentido de elevar o nível dos cursos em termos de conceito junto a CAPES, conforme a verbalização que se segue: *“Acredito que deve melhorar muito. Hoje se cria as pós-graduações e não se trabalha para consolidá-la. Por isso a maioria dos programas não melhora seu conceito na CAPES. A pós na UFT precisa urgentemente ser repensada. Sequer existe um fórum funcional para discuti-la”*; *“Tem avançado bastante, mas agora é a hora de consolidar os cursos que existem e elevar as notas”*.

Observa-se que a necessidade de consolidação destacada não se restringe a questões conceituais de avaliação, mas refere-se também à necessidade de estruturar fisicamente os cursos, com secretarias, salas para professores e alunos mais bem estruturadas, com equipamentos adequados para o melhor desempenho de suas atividades, tendo em vista que um grande número de cursos ainda enfrenta deficiências de estrutura básica para funcionamento, sobretudo os mais recentes.

Apresentam-se a seguir as considerações finais relativas à pesquisa, no intuito de responder à sua questão norteadora, bem como apresentar as sugestões para futuros trabalhos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Como o programa Demanda Social da CAPES tem contribuído para a qualificação discente e o desempenho/crescimento dos programas de pós-graduação na UFT? A partir de uma inquietação da autora desta pesquisa, motivada por sua atuação junto aos programas de pós-graduação da UFT e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, essa foi a pergunta norteadora da pesquisa. Delimitou-se o estudo a doze PPGs, já consolidados, com pelo menos uma turma de alunos titulados.*

Neste estudo, buscou-se avaliar a efetividade do programa DS da CAPES na pós-graduação da UFT. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender o impacto do programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação da UFT. A consecução desse objetivo foi viabilizada a partir de dados obtidos com a pesquisa documental realizada em relatórios disponibilizados pela PROPESQ e pela CAPES, bem como pelas respostas concedidas a cada um dos objetivos específicos da pesquisa, assim definidos: i) identificar como o programa Demanda Social tem contribuído para a formação discente nos PPGs da UFT; ii) identificar em que medida a política de concessão de bolsas do programa Demanda Social tem impactado no desempenho dos bolsistas em relação à conclusão do curso; iii) identificar as causas de evasão nos PPGs da UFT, em especial os casos relacionados aos bolsistas.

Considerando-se o primeiro objetivo específico, foi possível verificar que, na opinião de alunos, ex-alunos e coordenadores de pós-graduação, o programa DS foi considerado de suma importância para o bom desempenho dos cursos e, conseqüentemente, dos alunos. Creditaram ao recebimento da bolsa fator decisivo para se manter nos quadros discentes da pós-graduação, em especial aqueles alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas ou os que não possuem vínculo empregatício, possibilitando a eles sua manutenção no curso, garantindo em muitos casos a própria subsistência de alguns no período de estudo, ou a complementação da renda da família. Outros vêm na bolsa a possibilidade de financiar melhor suas pesquisas por meio da participação em eventos e aquisição de materiais necessários para a pesquisa. Os coordenadores dos cursos, em sua maioria, julgando a importância e a relevância do programa de bolsas, destacaram a necessidade de ampliação das cotas existentes no intuito de atender a maior número possível de alunos na condição de bolsistas e assim

manter em seus quadros alunos com dedicação exclusiva ao curso, possibilitando a melhoria dos índices de avaliação e, em muitos casos, também de docentes.

Quanto ao segundo objetivo específico, constatou-se, por meio do cruzamento de variáveis, que a condição de bolsista favorece melhor aproveitamento e desempenho dos alunos no curso, considerando-se que, em especial, ao se analisarem os dados dos respondentes do programa DS, o índice de efetividade dos alunos que foram bolsistas ficou em torno de 81%, contra 19% considerados não efetivos para o mesmo programa de bolsas. Dessa forma, numericamente, o fato demonstra o impacto positivo gerado pelo programa DS na vida acadêmica dos alunos de pós-graduação beneficiados com essa modalidade de bolsa.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, identificou-se que, na visão dos coordenadores, a evasão nos PPGs está relacionada a fatores externos ao curso, diretamente relacionados à situação pessoal ou à conduta do aluno no curso. Por outro lado, além de fatores de ordem pessoal, os alunos atribuem a evasão à dificuldade de conciliar as atividades do curso e o trabalho, quando não são liberados de suas atividades formalmente, e a problemas vivenciados com orientador, culminando na desistência ou no desligamento do aluno do curso.

O referencial teórico elaborado a partir da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo destacou o processo de criação e consolidação do ensino superior no Brasil, a partir da luta pela criação das primeiras universidades brasileiras, sua estruturação e consolidação, tanto nos níveis de graduação quanto de pós-graduação. Abordou-se, de maneira especial, a criação da CAPES e seu papel na consolidação da pós-graduação no Brasil, desde o momento de sua criação até os dias atuais, com enfoque nos investimentos realizados por essa agência de bolsas e auxílio à pesquisa no país.

Salientamos que não foi foco deste estudo realizar uma profunda análise sobre a universidade no país em seu cenário atual, porém considerou-se relevante entender como se deu a estruturação do ensino superior no Brasil a partir da criação e da consolidação das primeiras universidades, contextualizando-se os mais importantes momentos históricos vividos nesse percurso.

Dessa forma, considerando os resultados obtidos, conclui-se a pesquisa com a comprovação das três hipóteses propostas, duas foram confirmadas e a uma confirmada parcialmente. De acordo com a hipótese H1, a concessão de bolsas pelo programa DS da CAPES influencia significativamente e de maneira positiva no desempenho da maioria dos bolsistas da PG da UFT, porém não pode ser considerado um fator determinante para tal,

tendo em vista o crescente número de bolsistas que não concluem o curso ou concluem fora do prazo estabelecido pelo regulamento do programa de bolsas. Essa hipótese se confirma com a análise do cruzamento de dados relativos ao bolsista e a efetividade na conclusão do curso, na qual se observa que, apesar da grande maioria dos bolsistas terem concluído seus cursos no prazo estabelecido, um percentual ainda significativo não alcançou tal êxito.

A hipótese H2, segundo a qual os PPGs com maior número de bolsistas são os que proporcionalmente mais se destacam em termos de crescimento/desempenho e são também os que possuem os alunos mais efetivos em termos de conclusão do curso, foi confirmada parcialmente a partir da análise do cruzamento de dados das variáveis efetividade na conclusão do curso e PPG cursado pelo aluno de mestrado. Considerando-se que todos os respondentes da pesquisa ligados aos doutorados foram considerados efetivos, nessa categoria a hipótese se confirma totalmente. A relação maior número de bolsas por PPG e destaque em termos de crescimento/desempenho dos cursos também não se confirma totalmente, na medida em que nem todos os mestrados com número elevado de bolsas tiveram destaque em termos de crescimento.

No que se refere à terceira hipótese H3, a qual partiu do princípio de que a evasão na pós-graduação da UFT é motivada especialmente por fatores relacionados ao desligamento do curso e problemas de ordem pessoal do aluno; falta de apoio financeiro por parte dos PPGs e dificuldade em conciliar os estudos com o vínculo empregatício que possui, confirmou-se verdadeira, tanto na percepção dos alunos e ex-alunos, quanto na percepção dos coordenadores dos PPGs. No entanto vale destacar que as opiniões de alunos e coordenadores se mostram contraditórias em um ponto em particular, quando os coordenadores tendem a atribuir o problema da evasão somente ao aluno ou a fatores externos ao curso, e os alunos, por sua vez, além de reconhecerem os fatores pessoais como principal motivador para sua evasão do curso, destacam como motivadores dificuldades na relação com o orientador e com a própria coordenação do curso.

Por fim, à luz dos dados obtidos, faz-se pertinente destacar alguns aspectos considerados relevantes e outros percebidos como limitações às conclusões apresentadas nesta pesquisa. Assim, no que concerne a aspectos relacionados ao processo de concessão de bolsas, o que se pode constatar na pós-graduação da UFT em geral é ausência de regras claras que orientem tanto os alunos, quanto as próprias coordenações dos PPGs acerca das questões inerentes ao mesmo, fato que dificulta a operacionalização efetiva do programa de bolsas. É necessário, portanto, que as partes envolvidas aprimorem ou mesmo criem mecanismos que

facilitem o monitoramento e acompanhamento de todo o processo de concessão de bolsas e acompanhamento do bolsista, de acordo com as regras estabelecidas por suas respectivas agências financiadoras, evitando o descumprimento dessas regras e otimizando a utilização das cotas disponíveis para cada PPG.

Salientamos que situações envolvendo o descumprimento de normas estabelecidas nos regulamentos dos programas de bolsas, apesar do compromisso assumido entre instituições e alunos, podem ser ainda mais recorrentes, especialmente se considerarmos, no caso do programa Demanda Social, a não titulação de alunos bolsistas, uma vez que, conforme identificado nesta pesquisa, há nos PPGs da UFT situações em que o aluno foi bolsista e não obteve titulação por motivos diversos, como os destacados nesta pesquisa, com o agravante de que a esses alunos não foram imputadas as penalidades previstas para cada caso.

No que se refere a problemas relacionados a desistência, desligamento e jubramento na pós-graduação, enfatizamos a necessidade de se realizar um estudo e/ou levantamento por parte da Diretoria de Pós-Graduação da PROPESQ, no sentido de identificar os alunos que foram bolsistas do programa DS da CAPES ou mesmo de outros programas de bolsas nos diferentes PPGs da UFT e que, por algum dos motivos destacados acima, não concluíram o curso e nem restituíram os valores recebidos durante sua condição de bolsista, infringindo as regras estabelecidas pelos programas de bolsas e suas respectivas agências financiadoras.

Dessa forma, em se tratando do problema da evasão, os dados sugerem que, nos PPGs cujo número de bolsas não é suficiente para atender à demanda dos alunos, a probabilidade de evasão aumenta na medida em que há necessidade de o aluno buscar vínculo empregatício para manutenção de suas despesas. Em especial nos cursos de mestrado, em função das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, tendo em vista tratar-se de um público potencialmente mais jovem, em grande parte recém-formada na graduação que, diante de uma boa oportunidade de emprego, não hesita em abandonar os cursos ou retardar sua qualificação na pós-graduação. Aliado a essa questão, outro fator que acreditamos influenciar a evasão na pós-graduação, sobretudo no caso do aluno que depende integralmente da bolsa para seu sustento, é o baixo valor pago aos bolsistas pelas agências financiadoras, em valores atualizados R\$ 1.500,00 para o mestrado e R\$ 2.200,00 para o doutorado.

Assim, diante da realidade de um mercado altamente competitivo e carente de mão de obra cada vez mais especializada, faz-se necessário formar quadros docentes competentes e qualificados tanto para atuar nesse mercado, quanto para formar outros profissionais, sendo que a implantação de programas e meios para capacitá-los tornam-se imprescindíveis. Dessa

forma, a CAPES, na última década, além das atividades direcionadas à pós-graduação no país, na formação de mestres e doutores e no fomento à pesquisa, expandiu suas atividades a programas e/ou projetos voltados à graduação, ampliando suas ações e importância, destacando-se nesse sentido, a educação à distância.

A partir do exposto e considerando-se o objeto de estudo desta pesquisa, o programa DS, que incentiva o sistema de pós-graduação no país por meio do financiamento de bolsas de mestrado e doutorado, observa-se a necessidade do envolvimento das instituições no sentido de torná-lo mais efetivo em sua utilização. Essa efetividade torna-se possível a partir do momento em que os bolsistas, os PPGs e os gestores do processo em geral conseguirem otimizar a utilização das cotas de bolsa. Essa otimização depende de uma série de fatores, entre os quais, destacamos, de acordo com as observações realizadas nesta pesquisa: diminuir o tempo de titulação dos bolsistas; realizar acompanhamento do desempenho acadêmico dos bolsistas; realizar acompanhamento diferenciado das atividades dos bolsistas, em conformidade com as regras estabelecidas pelo regulamento do programa de bolsas; e elaborar estratégias que incentivem a permanência do bolsista no curso, evitando evasão dele.

Vale ressaltar que, como esta se trata de uma pesquisa exploratória, não tendo sido identificados outros estudos com relação direta ao tema nela abordado, sendo, ainda, a primeira pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal do Tocantins acerca de um programa de bolsas que incentiva a qualificação discente na pós-graduação, torna-se difícil determinar, pela ausência de parâmetros, se as informações obtidas nesta pesquisa refletem a realidade de outras instituições.

Salientamos que, no desenvolvimento das atividades desta pesquisa, algumas dificuldades e limitações foram encontradas, entre elas, citamos: escassez de material bibliográfico específico sobre o tema; dificuldade de contato com os sujeitos da pesquisa, em especial alunos egressos dos primeiros PPGs da UFT; grande número de devolução de *e-mails* por falta de atualização de dados ou dados de cadastro errados no SIE; demora do Comitê de Ética em Pesquisa para apreciação do projeto e liberação da pesquisa; demora na devolução dos questionários enviados.

Também como limitações da presente pesquisa, pode ser citado o fato de que esta pesquisadora, em virtude de licença médica para tratamento de saúde, ficou impossibilitada de realizar as entrevistas com os coordenadores dos PPGs, previamente estabelecidas na metodologia inicial desta pesquisa, acabando por não realizá-las e substituí-las pela aplicação de um questionário *on-line*. Acredita-se que por meio das entrevistas o levantamento de dados

teria sido enriquecido. No entanto, apesar das dificuldades e das limitações, realizou-se a pesquisa em busca da consecução de seus objetivos.

Considerando todo o exposto, conclui-se, portanto, que avaliar a efetividade de um programa de bolsas de pós-graduação e compreender em que medida atingiu os resultados propostos em determinada instituição é uma situação que se reveste de inúmeras incógnitas, uma vez que muitas variáveis devem ser consideradas, em função da complexidade que envolve os assuntos relativos a esse nível de ensino e as situações a que estão submetidos, em especial no que se refere à sua qualidade, medida por meio da relevância do material produzido por seus discentes e docentes. Dias Sobrinho (2008, p. 18) expõe que a avaliação da pós-graduação no Brasil “está centrada no princípio do reconhecimento da qualidade dos programas, avaliados por meio da prática conhecida como revisão por pares e a qualidade medida pela produção científica”.

No caso específico da UFT, os resultados desta pesquisa sugerem que, apesar de comprovada a efetividade do programa de bolsas avaliado, não somente pela percepção dos envolvidos, mas também pelo estudo quantitativo realizado, essa efetividade é limitada. Essa limitação é percebida no momento em que os objetivos estabelecidos para o programa não são atingidos em sua totalidade, tendo em vista que em muitos aspectos sua execução se mostra carente de um acompanhamento mais efetivo por parte dos gestores, sobretudo se considerarmos que o objetivo principal do programa é fazer com que os PPGs “mantenham, em tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico” (BRASIL, 2016).

Não podemos deixar de observar que a conclusão de um curso de pós-graduação não representa simplesmente uma etapa a ser cumprida na vida acadêmica do aluno, mas, sobretudo, a principal ferramenta de que dispõe a universidade como forma de aferir a qualidade de seus PPGs e demonstrá-la à comunidade científica e à sociedade.

Por fim, como trabalho científico, esta dissertação centrou-se na consecução dos objetivos previamente definidos, não esgotando todas as abordagens necessárias para a compreensão de seu objeto. Dessa forma, apontam-se como sugestões para trabalhos futuros outros estudos que envolvam os resultados obtidos nos PPGs da UFT, entre eles, estudos que possibilitem conhecer os indicadores de medida do impacto social do conhecimento produzido na pós-graduação, gerando transparência e socializando os resultados para toda a comunidade. Outro estudo que se considera necessário e relevante para a instituição refere-se ao aprofundamento da pesquisa em relação a fatores que levam à evasão na pós-graduação, com enfoque especial para os alunos bolsistas. Acredita-se que estudos dessa natureza

contribua sobremaneira para uma gestão efetiva dos programas de concessão de bolsas, influenciando diretamente no desempenho e crescimento dos PPGs da UFT, avaliados de acordo com os resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES.

## 7 REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo, Cortez, 1998. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche\\_1998.pdf](http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_1998.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2015.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

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

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L. **Origens da universidade brasileira**. Instituto de Química, UFRJ, Scielo Books, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v30n7/49.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. **O PNPQ 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação**. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a02v28n03.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 445-458, abr./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00445.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977/65**. Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 1965. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=60:decreto-no-5800-08062006-decreto>>. Acesso em: 1 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Lex- Coletânea de Legislação: edição federal, 1951.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Lex- Coletânea de Legislação: edição federal, 1961.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 27 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de novembro de 1968 e retificado no DOU, de 3 de dezembro de 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável**: CAPES na Rio+20. Brasília: CAPES, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **InfoCapes**, Brasília, v. 4, n. 2, abr./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Ofício Circular nº 4/2016-CDS/CGSI/DPB/CAPES**, de 30 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG/CAPES)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 76**, de 14 de abril de 2010. Regulamenta o Programa Demanda Social. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>>. Acesso em: 5 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 91**, de 29 de julho de 2015. Fixa normas e procedimentos para submissão, avaliação, divulgação e envio dos resultados da avaliação ao Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Portaria-capes-90-91-2015.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n. 156**, de 28 de novembro de 2014. Regulamenta o Programa Demanda Social. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CAMACHO, Thimoteo. **A universidade pública no Brasil**. 2005. Disponível em: <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1906-Camacho.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional**, 1999. Disponível em: <<file:///C:/Users/HP/Downloads/1063-1652-1-SM.pdf>> Acesso em: 10 dez 2015.

\_\_\_\_\_, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 1 set. 2014.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **CAPES origem, realizações, significações**. Brasília: CAPES, 1999. v. 1.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, 2003. Disponível em: <[http://www.senac.br/media/66308/avalia\\_o\\_de\\_programas\\_p\\_blicos.pdf](http://www.senac.br/media/66308/avalia_o_de_programas_p_blicos.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior e a universidade no Brasil**. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa**, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a07v2588.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira De Educação**. ANPED, n. 30. set./dez. 2005 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300002)>. Acesso em: 3 jul. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Educação Superior: avanços e riscos. **Eccos Revista Científica**, vol. 10, núm. Esp, julho, 2008, pp. 67-93. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71509904.pdf> Acesso em: 10 Abr.2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle** 2011. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20Dourado.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2014.

DURHAM, Eunice R. **Educação superior, pública e privada**. 2003. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a07v2059.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

FREITAS, Sérgio F. T. Mais algumas notas sobre a transição da pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. RBPG, Brasília, v. 8, n. 15, p. 19-32, mar. 2011. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/209>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. A Pós-Graduação brasileira no horizonte de 2020. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. p. 7-16.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoude-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais#scribd>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOERGEN, Pedro. **Universidade e Compromisso Social. Educação Superior em Debate**. INEP, v. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.ergonomia.ufpe.br/Metodologia/Universidade%20e%20Compromisso%20Social%20INEP.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2016.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951 - 1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, v. 9, n. 17, 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/312/294>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Um percurso com os boletins da CAPES**: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/312/294>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, A. W. P. C. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. **Revista Perspectiva**, Florianópolis –Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 24, n. 1, p. 111-132, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10314>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira**. 2006. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732006000100006&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732006000100006&script=sci_abstract)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

KIPNIS, Bernardo. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, jul./dez. 2000. Disponível em: <[file:///C:/Users/HP/Downloads/6669-21517-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/6669-21517-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2014.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, Dhiego. **Falta de bolsas faz mestrado atingir 70% de evasão**. Disponível em: <http://classificados.folha.uol.com.br/empregos/2014/01/1402399-evasao-na-pos-atinge-universidades-top-em-pesquisa.shtml> Acesso em 03 dez. 2015.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, n. 4, ffclrp, usp, ribeirão preto, 1993. disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>> acesso em: 09 ago. 2015.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 21, p. 289-308, jan./jun. 2003, Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a19.pdf>> Acesso em: 10 jul 2015.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>> Acesso em 14 mar 2016.

MORAES, Reginaldo C. C. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 197-218, jan./mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00197.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **RAES – Revista Argentina de Educação Superior**, ano 1, n. 1, 2009. Disponível em: <[http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0070.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Andréia Quintanilha. **A pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. Porto Alegre: PUC/RS, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

NUNES, Edson de Oliveira; LOPEZ, Marília Ancona; VANNUCHI, Aldo. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior (SESU). **Parecer CNE/CES nº 121/2007**. Brasília: CNE, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de; OLIVEIRA FILHO, Emídio Cantídio de; BENTES, Arone do Nascimento. A elevação da qualidade da pós-graduação: uma proposta da Universidade Federal do Amazonas. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 107-126, 2014.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A universidade da modernidade nos tempos atuais**. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772009000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003)>. Acesso em: 25 ago. 2014.

Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG/CAPES). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 4 set. 2014.

PÔRTO JR., Francisco Gilson Rebouças. **Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal (UDF): um retrospecto**. 2003. Disponível em: <<http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/critica/porto.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Anísio Teixeira e o Ensino Superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

RAMOS, Marília P; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista Administração Pública**, 46(5):1271-294, set./out. 2012. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n5/a05v46n5.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2014.

RELATÓRIO DE GESTÃO DA UFT 2008/2011. Documento institucional disponível na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFT.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na reforma Francisco Campos de 1931. RBHE - **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8 n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/100> acesso em: 06 ago. 2015.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. 2012. Disponível em: <[portal.mda.gov.br/o/1635738](http://portal.mda.gov.br/o/1635738)>. Acesso em: 20 out. 2015.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/183811076/Ensino-Superior-Trajectoria-Historica-e-Politic-Recentes>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a16v2483.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares de. SOUZA, Rosa Fátima de. VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Campinas, 2006. Disponível em: <[http://books.google.com.br/books/about/O\\_legado\\_educacional\\_do\\_s%C3%A9culo\\_XX\\_no\\_Br.html?id=scnB04EQRkUC](http://books.google.com.br/books/about/O_legado_educacional_do_s%C3%A9culo_XX_no_Br.html?id=scnB04EQRkUC)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Keila Paiva da; BASTOS, Ana Paula V. A formação em pós-graduação na periferia da periferia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 131-166, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 8 set. 2014.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Da Unitins à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Uberlândia, 2007. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1063](http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1063)>. Acesso em: 6 mar. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Funções da universidade**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n. 135, fev. 1964. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/funcoes.html>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública – RAP** 42(3):529-50, maio/jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **História da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<https://ufrj.br/historia>> Acesso em 03 ago 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT**. 2003. Disponível em: <[http://download.uft.edu.br/?d=beeaa3bb-468b-43cd-93eb-37d513dd411f:estatuto\\_uft\\_2003.pdf](http://download.uft.edu.br/?d=beeaa3bb-468b-43cd-93eb-37d513dd411f:estatuto_uft_2003.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

VELHO, Léa. **Evasão na pós brasileira: uma crise em formação?** 2005. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/junho2005/ju293pag02.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2005/ju293pag02.html)>. Acesso em: 2 abr. 2015.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. **Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação**. Brasília: CAPES, 2001. Disponível em: <[http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=24681](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24681)>. Acesso em: 10 jan 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. **Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios**. 2013. Disponível em: <[http://cavi.prodirh.ufg.br/uploads/65/original\\_politicas\\_ppgfe.pdf](http://cavi.prodirh.ufg.br/uploads/65/original_politicas_ppgfe.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. **Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v19n2/17.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e a Universidade de Brasília. In: PORTO, Gilson Jr. (Org.). **Anísio Teixeira e o ensino superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001. p. 231-252.

**ANEXO 1** - Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFT.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA DEMANDA SOCIAL DA CAPES NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT.

**Pesquisador:** JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50695615.3.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.330.547

#### Apresentação do Projeto:

O projeto está bem redigido, coeso e com referências condizentes ao tema estudado.

#### Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta como objetivo geral: compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFT, no período de 2006/2015. Como objetivo específico: i) avaliar como o programa Demanda Social tem contribuído para a permanência/fixação dos discentes nos PPGs e qual o impacto dessa política na avaliação/desempenho dos cursos; ii) analisar o desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e dos não bolsistas, considerando critérios como rendimento no curso, tempo médio para titulação e publicações realizadas; iii) identificar as causas de evasão nos PPGs da UFT, bem como o perfil socioeconômico dos atuais bolsistas e egressos beneficiados pelo Programa Demanda Social.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos aos participantes da pesquisa é baixo pois a entrevista e perguntas a serem realizadas não geram constrangimento ao indivíduo, e são focadas na pós-graduação.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto está referenciado, os objetivos são condizentes com a metodologia a ser empregada e a

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 1.330.547

relevância do projeto é pertinente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os termos obrigatórios, e os mesmos atendem as normas estabelecidas.

**Recomendações:**

Nada a acrescentar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Portanto a conclusão desta relatoria é pela aprovação do mesmo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_607293.pdf	03/11/2015 20:31:50		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOINSTITUICAO.pdf	03/11/2015 20:31:15	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEQUESTIONARIO2.pdf	03/11/2015 20:19:06	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEQUESTIONARIO1.pdf	03/11/2015 20:18:01	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENTREVISTA2.pdf	03/11/2015 20:17:31	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENTREVISTA.pdf	03/11/2015 20:17:06	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAPDF2.pdf	29/10/2015 18:01:15	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEPENVIADOOUTUBRO.doc	29/10/2015 18:01:02	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
Orçamento	Orcamentoprojetopdf.pdf	29/10/2015 18:00:09	JOSELMA RODRIGUES DE	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep\_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 1.330.547

Orçamento	Orcamentoprojetopdf.pdf	29/10/2015 18:00:09	SOUSA LEITE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOCEP.pdf	22/10/2015 11:30:36	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO3.jpg	20/10/2015 21:33:11	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO2.jpg	20/10/2015 21:32:52	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO1.jpg	20/10/2015 21:32:33	JOSELMA RODRIGUES DE SOUSA LEITE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 19 de Novembro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Patrick Letouze Moreira**  
**(Coordenador)**

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado  
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3232-8023 E-mail: cep\_uft@uft.edu.br

## **APÊNDICE A – Questionário aplicado aos coordenadores dos programas de pós-graduação**

**Pesquisadora:** Joselma Rodrigues de Sousa Leite

**Professor orientador:** Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

**Projeto:** Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT.

Prezado(a) Coordenador (a),

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convido você a participar da Pesquisa intitulada Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselma Rodrigues de Sousa Leite, a qual pretende: Compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho/crescimento dos Programas de Pós-Graduação da UFT.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, ou seja, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento você não precisa realizá-lo.

Caso aceite participar, você estará contribuindo com a discussão sobre o processo de concessão de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES aos estudantes de pós-graduação da UFT, proporcionando o aprofundamento do debate em torno da temática e a compreensão e consequente melhoria do processo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UFT. O Programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação stricto sensu de todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pela CAPES e tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Estima-se o tempo de 15 a 20 minutos para responder todo o questionário.

Este questionário foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (CEP/UFT).

Agradeço sua colaboração.

1- Qual PPG você coordena?

2 - Há quanto tempo você exerce a função de Coordenador (a) do Programa?

3- Como você avalia a contribuição do programa Demanda Social da CAPES para o PPG que você coordena?

- 4- Na sua opinião as bolsas concedidas pelo programa DS da CAPES contribuem efetivamente para o crescimento do PPG que você coordena? Como?
- 5- Quais os critérios adotados pelo PPG para concessão de bolsa DS aos discentes? Como você avalia tais critérios?
- 6- O número de bolsas disponibilizadas ao PPG tem atendido a demanda de alunos aptos a receberem tais bolsas?
- 7- Você considera o desempenho acadêmico dos alunos bolsistas superior ao dos não bolsistas? Por quê? (considerar aspectos relacionados a rendimento; publicações; tempo para titulação)
- 8- Na sua opinião, o fato do aluno possuir vínculo empregatício e não estar afastado de suas atividades interfere negativamente no desempenho dele no PPG? Por quê? (considerar aspectos relacionados a rendimento; publicações; tempo para titulação)
- 9- Como tem sido realizado o acompanhamento do aluno bolsista com relação ao cumprimento das exigências constantes no regulamento do programa DS? (Ex.: Estágio de Docência; Prazo para Titulação; Rendimento)
- 10- Na sua opinião quais as principais causas que levam à evasão no PPG que você coordena?
- 11- A evasão é também frequente entre os alunos bolsistas? Como o PPG trata essas situações?
- 12 - Como você avalia a pós-graduação na UFT? (considerar aspectos como: criação de novos programas e suas áreas; qualidade dos programas; investimentos e outros fatores que julgar relevante)
- 13 - Na sua opinião quais os fatores determinantes para o crescimento de um PPG? Essa é uma realidade nos PPG da UFT?
- 14 – Caso julgue necessário, este espaço está aberto para críticas, sugestões e outros comentários que julgar relevantes para a temática desta pesquisa.

**APÊNDICE B** – Questionário aplicado aos alunos regulares dos mestrados

Pesquisadora: Joselma Rodrigues de Sousa Leite

Professor orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Projeto: Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convido você a participar da Pesquisa intitulada Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselma Rodrigues de Sousa Leite, a qual pretende: Compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho/crescimento dos Programas de Pós-Graduação da UFT.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, ou seja, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento você não precisa realizá-lo.

Caso aceite participar, você estará contribuindo com a discussão sobre o processo de concessão de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES aos estudantes de pós-graduação da UFT, proporcionando o aprofundamento do debate em torno da temática e a compreensão e conseqüente melhoria do processo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UFT. O Programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação stricto sensu de todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pela CAPES e tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Estima-se o tempo de 10 a 15 minutos para responder todo o questionário.

Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados, porém sua identidade será mantida em sigilo. Não haverá nenhuma forma de identificação, pois os questionários serão trabalhados de forma agrupada, ou seja, o interesse está no resultado coletivo e não individual. Dessa forma, solicitamos que seja o mais sincero(a) possível.

Este questionário foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (CEP/UFT).

Agradecemos sua colaboração.

**1. Qual programa de pós-graduação você cursa?**

( ) Mestrado em Agroenergia

- Mestrado em Biotecnologia
- Mestrado em Ciência Animal Tropical
- Mestrado em Ciências do Ambiente
- Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais
- Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos
- Mestrado em Desenvolvimento Regional
- Mestrado em Ecologia de Ecótonos
- Mestrado em Educação
- Mestrado em Geografia
- Mestrado em Letras: ensino de língua e literatura
- Mestrado em Produção Vegetal

**2. Em que ano e semestre você iniciou o curso?**

**3. Em qual estágio do curso você se encontra?**

- Cursando as disciplinas
- Realizando a pesquisa
- Já cursou todas as disciplinas
- Elaboração final da dissertação
- Outro: \_\_\_\_\_

**4. Sua faixa etária é:**

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 anos ou mais

**5. Seu estado civil é:**

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União Estável
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**6. Você possui vínculo empregatício?**

- Sim
- Não

**7. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, especifique sua atual situação quanto ao vínculo empregatício:**

- Servidor Público Federal
- Servidor Público Estadual
- Servidor Público Municipal

- Iniciativa Privada
- Autônomo
- Outro: \_\_\_\_\_

**8. Se servidor público de qualquer das esferas do governo, você está liberado (a) oficialmente de suas atividades?**

- Sim, sem recebimento de salário
- Sim, com recebimento de salário
- Não estou liberado

**9. Se você não está afastado ou é da iniciativa privada, como concilia as atividades do curso e o trabalho?**

**10. Na condição de aluno de Programa de Pós-Graduação da UFT você recebe bolsa de estudos?**

- Sim, recebo bolsa do Programa Demanda Social da CAPES
- Sim, recebo bolsa do CNPq
- Sim, recebo bolsa de outra agência de fomento
- Não recebo nenhuma modalidade de bolsa de estudos.

**11. Você considera os critérios de concessão de bolsas de estudo um processo justo e transparente no PPG no qual você é aluno?**

- Sim
- Não
- Desconheço o processo

**12. Caso sua resposta tenha sido NÃO para a pergunta anterior, por favor, justifique-a.**

**13. Durante a graduação você participou de programa de Iniciação Científica?**

- Sim, fui bolsista
- Sim, fui voluntário
- Não participei

**14. De uma forma geral, expresse sua opinião sobre o Programa de Pós-Graduação no qual você é matriculado.**

**AS PERGUNTAS DE N.º 15 A 19 DEVERÃO SER RESPONDIDAS SOMENTE POR BOLSISTAS**

15. Na condição de bolsista, como você avalia a contribuição do programa de bolsas para a formação do aluno de pós-graduação? O que considera mais relevante?

16. Você considera seu desempenho acadêmico superior ao dos colegas não bolsistas? (considerar aspectos relacionados a rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

17. Você conhece o Regulamento do Programa de bolsas ao qual está vinculado?

18. O Programa de Pós-Graduação ao qual você está vinculado tem realizado algum acompanhamento diferenciado pelo fato de você ser bolsista? (considerar aspectos relacionados a acompanhamento quanto ao rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

19. Na sua opinião como um programa de bolsas de pós-graduação pode ser mais efetivo em sua aplicação/utilização?

20. Para concluir, gostaria de acrescentar alguma informação relevante que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

## APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos regulares dos doutorados

Pesquisadora: Joselma Rodrigues de Sousa Leite

Professor orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Projeto: Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido você a participar da Pesquisa intitulada Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselma Rodrigues de Sousa Leite, a qual pretende: Compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho/crescimento dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFT.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, ou seja, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento você não precisa realizá-lo.

Caso você aceite participar, estará contribuindo com a discussão sobre o processo de concessão de bolsas aos estudantes de pós-graduação da UFT, proporcionando o aprofundamento do debate em torno da temática e a compreensão e consequente melhoria do processo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação. O Programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação stricto sensu de todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pela CAPES e tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Estima-se o tempo de 10 a 15 minutos para responder todo o questionário.

Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados, porém sua identidade será mantida em sigilo. Não haverá nenhuma forma de identificação, pois os questionários serão trabalhados de forma agrupada, ou seja, o interesse está no resultado coletivo e não individual. Dessa forma, solicitamos que seja o mais sincero(a) possível.

Este questionário foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (CEP/UFT).

Agradecemos sua colaboração.

#### **1. Qual programa de pós-graduação você cursa?**

( ) Doutorado em Ciências do Ambiente

( ) Doutorado em Produção Vegetal

- Doutorado em Ciência Animal Tropical
- Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura

**2. Em que ano e semestre você iniciou o curso?**

**3. Em qual estágio do curso você se encontra?**

- Cursando as disciplinas
- Já cursou todas as disciplinas
- Realizando a pesquisa
- Elaboração final da tese
- Outro: \_\_\_\_\_

**4. Sua faixa etária é:**

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 anos ou mais

**5. Seu estado civil é:**

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União Estável
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**6. Você possui vínculo empregatício?**

- Sim
- Não

**7. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, especifique sua atual situação quanto ao vínculo empregatício:**

- Servidor Público Federal
- Servidor Público Estadual
- Servidor Público Municipal
- Iniciativa Privada
- Autônomo
- Outro: \_\_\_\_\_

**8. Se servidor público de qualquer das esferas do governo, você está liberado (a) oficialmente de suas atividades?**

- Sim, sem recebimento de salário
- Sim, com recebimento de salário
- Não estou liberado

**9. Se você não está afastado ou é da iniciativa privada, como concilia as atividades do curso e o trabalho?**

**10. Na condição de aluno de Programa de Pós-Graduação da UFT você recebe bolsa de estudos?**

- Sim, recebo bolsa do Programa Demanda Social da CAPES
- Sim, recebo bolsa do CNPq
- Sim, recebo bolsa de outra agência de fomento
- Não recebo nenhuma modalidade de bolsa de estudos.

**11. Você considera os critérios de concessão de bolsas de estudo um processo justo e transparente no PPG no qual você é aluno?**

- Sim
- Não
- Desconheço o processo

**12. Caso sua resposta tenha sido NÃO para a pergunta anterior, por favor, justifique-a.**

**13. Durante a graduação você participou de programa de Iniciação Científica?**

- Sim, fui bolsista
- Sim, fui voluntário
- Não participei

**14. De uma forma geral, expresse sua opinião sobre o Programa de Pós-Graduação no qual você é matriculado.**

**15. Atualmente você exerce atividade profissional diretamente ligada à sua área de formação do mestrado ou o título de mestre agregou progressão financeira à função ou cargo que você já exercia?**

- Sim
- Não
- Indiferente

**AS PERGUNTAS DE N.º 16 A 21 DEVERÃO SER RESPONDIDAS SOMENTE POR ALUNOS BOLSISTAS**

16. Na condição de bolsista, como você avalia a contribuição do programa de bolsas para a formação do aluno de pós-graduação? O que considera mais relevante?

17. Você considera seu desempenho acadêmico superior ao dos colegas não bolsistas? (considerar aspectos relacionados a rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

18. Você conhece o Regulamento do Programa de bolsas ao qual está vinculado?

19. O Programa de Pós-Graduação ao qual você está vinculado tem realizado algum acompanhamento diferenciado pelo fato de você ser bolsista? (considerar aspectos relacionados a acompanhamento quanto ao rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

20. Na sua opinião como um programa de bolsas de pós-graduação pode ser mais efetivo em sua aplicação/utilização?

21. Se durante o mestrado você foi bolsista de algum dos programas citados anteriormente, relate sua experiência, podendo considerar fatores positivos e/ou negativos.

22. Você considera que o fato de ter sido bolsista no mestrado influenciou positivamente nos aspectos relacionados a tempo para titulação; produção acadêmica e rendimento escolar?

**RESPONDER APENAS SE VOCÊ FOI BOLSISTA NO MESTRADO**

Sim

Não

Indiferente

23. Para concluir, gostaria de acrescentar alguma informação relevante que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

## **APÊNDICE D** – Questionário aplicado aos alunos egressos dos mestrados

Pesquisadora: Joselma Rodrigues de Sousa Leite

Professor orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Projeto: Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convido você a participar da Pesquisa intitulada Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselma Rodrigues de Sousa Leite, a qual pretende: Compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho/crescimento dos Programas de Pós-Graduação da UFT.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, ou seja, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento você não precisa realizá-lo.

Caso aceite participar, você estará contribuindo com a discussão sobre o processo de concessão de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES aos estudantes de pós-graduação da UFT, proporcionando o aprofundamento do debate em torno da temática e a compreensão e consequente melhoria do processo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UFT. O Programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação stricto sensu de todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pela CAPES e tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Estima-se o tempo de 10 a 15 minutos para responder todo o questionário.

Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados, porém sua identidade será mantida em sigilo. Não haverá nenhuma forma de identificação, pois os questionários serão trabalhados de forma agrupada, ou seja, o interesse está no resultado coletivo e não individual. Dessa forma, solicitamos que seja o mais sincero(a) possível.

Este questionário foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (CEP/UFT).

Agradecemos sua colaboração.

#### **1. Qual programa de pós-graduação você cursou?**

( ) Mestrado em Agroenergia

( ) Mestrado em Biotecnologia

- Mestrado em Ciência Animal Tropical
- Mestrado em Ciências do Ambiente
- Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais
- Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos
- Mestrado em Desenvolvimento Regional
- Mestrado em Ecologia de Ecótonos
- Mestrado em Educação
- Mestrado em Geografia
- Mestrado em Letras: ensino de língua e literatura
- Mestrado em Produção Vegetal

**2. Em que ano e semestre você iniciou o curso?**

**3. Em que ano e semestre você concluiu o curso?**

**4. Caso você não tenha concluído o curso, poderia relatar o motivo?** (Desligamento; desistência; outro motivo).

**5. Sexo:**

- Feminino
- Masculino

**6. Sua faixa etária é:**

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 anos ou mais

**7. Seu estado civil é:**

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União Estável
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**8. Você tem filhos? Em caso afirmativo, quantos filhos você tem?**

**9. Você possui vínculo empregatício?**

- Sim
- Não

**10. Qual a renda média da sua família em salários mínimos?**

- 1 a 3 salários mínimos
- 3 a 5 salários mínimos

- 5 a 7 salários mínimos
- 7 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Prefere não informar

**11. Caso você possua vínculo empregatício, especifique sua atual situação quanto ao tipo de vínculo.**

- Servidor Público Federal
- Servidor Público Estadual
- Servidor Público Municipal
- Iniciativa Privada
- Autônomo
- Outros:

**12. Se servidor público de qualquer das esferas do governo, no período em que cursava o mestrado você foi liberado (a) oficialmente de suas atividades?**

- Sim, sem recebimento de salário
- Sim, com recebimento de salário
- Não fui liberado

**13. Se você não foi liberado (a) ou era da iniciativa privada, como conciliou as atividades do curso e o trabalho?**

**14. Na condição de ex-aluno de Programa de Pós-Graduação da UFT você recebeu bolsa de estudos?**

- Sim, recebi bolsa do Programa Demanda Social da CAPES
- Sim, recebi bolsa do CNPq
- Sim, recebi bolsa de outra agência de fomento
- Não recebi nenhuma modalidade de bolsa de estudos.

**15. Você considera que os critérios de concessão de bolsas de estudo foi um processo justo e transparente no PPG no qual você foi aluno?**

- Sim
- Não
- Não tive conhecimento do processo

**16. Caso sua resposta tenha sido NÃO para a pergunta anterior, por favor, justifique-a.**

**17. Na sua opinião como um programa de bolsas de pós-graduação pode ser mais efetivo em sua aplicação/utilização?**

**18. Durante a graduação você participou de programa de Iniciação Científica?**

- Sim, fui bolsista
- Sim, fui voluntário
- Não participei

**19. Atualmente você exerce atividade profissional diretamente ligada à sua área de formação do mestrado?**

- Sim  
 Não  
 Indiferente

**20. O título de mestre agregou progressão financeira à função ou cargo que você já exercia?**

- Sim  
 Não  
 Indiferente

**21. De uma forma geral, expresse sua opinião sobre o Programa de Pós-Graduação (mestrado) que você cursou. (Elogios; críticas; sugestões).**

**AS PERGUNTAS DE N.º 22 A 26 DEVERÃO SER RESPONDIDAS SOMENTE POR EGRESSOS QUE FORAM BOLSISTAS NO MESTRADO**

22. Na condição de ex-bolsista, como você avalia a contribuição do programa de bolsas para a formação do aluno de pós-graduação? O que considera mais relevante?

23. Você considera que seu desempenho acadêmico foi superior ao dos colegas não bolsistas? (considerar aspectos relacionados a rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

24. Você conhecia o Regulamento do Programa de bolsas ao qual foi vinculado?

25. O Programa de Pós-Graduação ao qual você foi vinculado realizava algum acompanhamento diferenciado com os alunos bolsistas? (considerar aspectos relacionados a acompanhamento quanto ao rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

26. Enquanto ex-bolsista de algum dos programas de bolsa citados anteriormente, relate sua experiência, podendo considerar fatores positivos e/ou negativos.

27. Você considera que o fato de ter sido bolsista no mestrado influenciou positivamente nos aspectos relacionados a tempo para titulação; produção acadêmica e rendimento escolar? Por quê?

28. Para concluir, gostaria de acrescentar alguma informação relevante que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

## APÊNDICE E – Questionário aplicado aos alunos egressos dos doutorados

Pesquisadora: Joselma Rodrigues de Sousa Leite

Professor orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Projeto: Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Convido você a participar da Pesquisa intitulada Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselma Rodrigues de Sousa Leite, a qual pretende: Compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho/crescimento dos Programas de Pós-Graduação da UFT.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, ou seja, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de desconforto ou constrangimento você não precisa realizá-lo.

Caso aceite participar, você estará contribuindo com a discussão sobre o processo de concessão de bolsas do Programa Demanda Social da CAPES aos estudantes de pós-graduação da UFT, proporcionando o aprofundamento do debate em torno da temática e a compreensão e consequente melhoria do processo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UFT. O Programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação stricto sensu de todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pela CAPES e tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Estima-se o tempo de 10 a 15 minutos para responder todo o questionário.

Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão analisados e posteriormente publicados, porém sua identidade será mantida em sigilo. Não haverá nenhuma forma de identificação, pois os questionários serão trabalhados de forma agrupada, ou seja, o interesse está no resultado coletivo e não individual. Dessa forma, solicitamos que seja o mais sincero(a) possível.

Este questionário foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFT (CEP/UFT).

Agradecemos sua colaboração.

#### **1. Qual programa de pós-graduação você cursou?**

( ) Doutorado em Ciência Animal Tropical

- Doutorado em Ciências do Ambiente
- Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura
- Doutorado em Produção Vegetal

**2. Em que ano e semestre você iniciou o curso?**

**3. Em que ano e semestre você concluiu o curso?**

**4. Caso você não tenha concluído o curso, poderia relatar o motivo?** (Desligamento; desistência; outro motivo).

**5. Sexo:**

- Feminino
- Masculino

**6. Sua faixa etária é:**

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 anos ou mais

**7. Seu estado civil é:**

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- União Estável
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**8. Você tem filhos? Em caso afirmativo, quantos filhos você tem?**

**9. Você possui vínculo empregatício?**

- Sim
- Não

**10. Qual a renda média da sua família em salários mínimos?**

- 1 a 3 salários mínimos
- 3 a 5 salários mínimos
- 5 a 7 salários mínimos
- 7 a 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos
- Prefere não informar

**11. Caso você possua vínculo empregatício, especifique sua atual situação quanto ao tipo de vínculo.**

- Servidor Público Federal

- Servidor Público Estadual
- Servidor Público Municipal
- Iniciativa Privada
- Autônomo
- Outros: \_\_\_\_\_

**12. Se servidor público de qualquer das esferas do governo, no período em que cursava o mestrado você foi liberado (a) oficialmente de suas atividades?**

- Sim, sem recebimento de salário
- Sim, com recebimento de salário
- Não fui liberado

**13. Se você não foi liberado (a) ou era da iniciativa privada, como conciliou as atividades do curso e o trabalho?**

**14. Na condição de ex-aluno de Programa de Pós-Graduação da UFT você recebeu bolsa de estudos?**

- Sim, recebi bolsa do Programa Demanda Social da CAPES
- Sim, recebi bolsa do CNPq
- Sim, recebi bolsa de outra agência de fomento
- Não recebi nenhuma modalidade de bolsa de estudos.

**15. Você considera que os critérios de concessão de bolsas de estudo foi um processo justo e transparente no PPG no qual você foi aluno?**

- Sim
- Não
- Não tive conhecimento do processo

**16. Caso sua resposta tenha sido NÃO para a pergunta anterior, por favor, justifique-a.**

**17. Durante a graduação você participou de programa de Iniciação Científica?**

- Sim, fui bolsista
- Sim, fui voluntário
- Não participei

**18. Na sua opinião como um programa de bolsas de pós-graduação pode ser mais efetivo em sua aplicação/utilização?**

**19. Atualmente você exerce atividade profissional diretamente ligada à sua área de formação do doutorado?**

- Sim
- Não
- Indiferente

**20. O título de doutor agregou progressão financeira à função ou cargo que você já exercia?**

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Indiferente

21. Se durante o mestrado você foi bolsista de algum dos programas de bolsa citados anteriormente, relate sua experiência, podendo considerar fatores positivos e/ou negativos.

22. De uma forma geral, expresse sua opinião sobre o Programa de Pós-Graduação (doutorado) que você cursou. (Elogios; críticas; sugestões).

**AS PERGUNTAS DE N.º 23 A 28 DEVERÃO SER RESPONDIDAS SOMENTE POR EGRESSOS QUE FORAM BOLSISTAS**

23. Na condição de ex-bolsista, como você avalia a contribuição do programa de bolsas para a formação do aluno de pós-graduação? O que considera mais relevante?

24. Você considera que seu desempenho acadêmico foi superior ao dos colegas não bolsistas? (considerar aspectos relacionados a rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

25. Você conhecia o Regulamento do Programa de bolsas ao qual foi vinculado?

26. O Programa de Pós-Graduação ao qual você foi vinculado realizava algum acompanhamento diferenciado pelo fato de você ter sido bolsista? (considerar aspectos relacionados a acompanhamento quanto ao rendimento escolar; publicações; tempo para titulação)

27. Enquanto ex-bolsista de algum dos programas de bolsa citados anteriormente, relate sua experiência, podendo considerar fatores positivos e/ou negativos.

28. Você considera que o fato de ter sido bolsista no doutorado influenciou positivamente nos aspectos relacionados a tempo para titulação; produção acadêmica e rendimento escolar? Por quê?

29. Para concluir, gostaria de acrescentar alguma informação relevante que não tenha sido contemplada nas perguntas anteriores?

**APÊNDICE F – TCLE Questionários**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS -  
GESPOL  
QUESTIONÁRIOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **Avaliação da Efetividade do Programa Demanda Social da CAPES na Pós-Graduação da UFT**, sob a responsabilidade da pesquisadora Joselma Rodrigues de Sousa Leite, a qual pretende: Compreender o impacto do Programa Demanda Social da CAPES na qualificação discente e no desempenho dos Programas de Pós-Graduação (PPG) da UFT, no período de 2006/2013, bem como conhecer a estrutura e funcionamento da política de pós-graduação brasileira e sua aplicabilidade na UFT.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de um questionário. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para proporcionar uma melhor compreensão do impacto do programa Demanda Social da CAPES no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da UFT. O Programa Demanda Social (DS) é uma política de concessão de bolsas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de todas as instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pela CAPES e tem como objetivo principal promover a formação de recursos humanos de alto nível, proporcionando aos programas de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Quanto aos riscos decorrentes de sua participação na presente pesquisa, esclarecemos que em virtude de algumas perguntas realizadas no decorrer da mesma, pode ocorrer algum tipo de desconforto ou constrangimento. Portanto, em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. NS 15, ALCNO 14, Bloco IV, CEP 77001-970, Sala 207 (PROPESQ/UFT), pelo telefone (63) 3232-8218. Apenas em caso de desavença com o pesquisador (a), entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Av. NS 15, ALCNO 14, prédio do almoxarifado, 109 Norte, Palmas - TO, CEP 77001-090, Palmas - TO, telefone (63) 3232-8023, de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação do respondente na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT, desde que os reclamantes se identifiquem, sendo que o seu nome será mantido em anonimato.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do coordenador do projeto

## APÊNDICE G – DIAGNÓSTICO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

---

### DIAGNÓSTICO

#### AVALIAÇÃO DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA DEMANDA SOCIAL DA CAPES NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT

Diagnóstico apresentado à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como produto da pesquisa intitulada: “Avaliação da efetividade do programa Demanda Social da CAPES na pós-graduação da UFT”, realizada enquanto discente do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

**Aluna:** Joselma Rodrigues de Sousa Leite, Administradora, especialista em Auditoria Governamental e mestra em Gestão de Políticas Públicas pela UFT (Gespol)

Palmas – TO

2016

## LISTA DE TABELAS

### Parte I – Dados coletados pelas questões fechadas dos questionários

Tabela 1 Programa de mestrado cursado .....	10
Tabela 2 Prazo de conclusão do mestrado .....	10
Tabela 3 Motivo da não titulação .....	10
Tabela 4 Distribuição por sexo .....	11
Tabela 5 Distribuição por idade.....	11
Tabela 6 Distribuição por estado civil .....	11
Tabela 7 Número de filhos .....	11
Tabela 8 Vínculo empregatício do egresso.....	12
Tabela 9 Renda familiar do egresso .....	12
Tabela 10 Tipo de vínculo do egresso .....	12
Tabela 11 Liberação durante o curso.....	12
Tabela 12 Modalidade da bolsa recebida .....	13
Tabela 13 Regulamento do programa de bolsa .....	13
Tabela 14 Critérios de concessão das bolsas .....	13
Tabela 15 Acompanhamento dos bolsistas.....	13
Tabela 16 Influência da bolsa no desempenho acadêmico.....	14
Tabela 17 Atividade profissional exercida atualmente.....	14
Tabela 18 Progressão financeira em função do título de mestre .....	14
Tabela 19 Variável efetividade na conclusão do mestrado e o PPG cursado pelo egresso .....	15
Tabela 20 Variável efetividade na conclusão do mestrado e sexo do egresso .....	15
Tabela 21 Variável efetividade na conclusão do mestrado e idade do egresso.....	15
Tabela 22 Variável efetividade na conclusão do mestrado e estado civil do egresso .....	16
Tabela 23 Variável efetividade na conclusão do mestrado e número de filhos dos egressos ..	16
Tabela 25 Variável efetividade na conclusão do mestrado e renda familiar do egresso .....	16
Tabela 26 Variável efetividade na conclusão do mestrado e situação quanto ao vínculo.....	17

Tabela 27 Variável efetividade na conclusão do mestrado e liberação para o estudo.....	17
Tabela 28 Variável efetividade na conclusão do mestrado e recebimento de bolsa de PG.....	17
Tabela 29 Variável efetividade na conclusão do mestrado e regulamento do programa de bolsa .....	18
Tabela 30 Variável efetividade na conclusão do mestrado e critérios de concessão de bolsa .	18
Tabela 31 Variável efetividade na conclusão do mestrado e acompanhamento do bolsista ....	18
Tabela 32 Variável efetividade na conclusão do mestrado e influência da bolsa no desempenho acadêmico .....	19
Tabela 33 Variável efetividade na conclusão do mestrado e exercício profissional do egresso .....	19
Tabela 34 Variável efetividade na conclusão do mestrado e progressão financeira na carreira .....	19
Tabela 35 Programa de doutorado cursado .....	20
Tabela 36 Distribuição por sexo .....	20
Tabela 37 Distribuição por idade.....	20
Tabela 38 Distribuição por estado civil.....	20
Tabela 39 Número de filhos .....	21
Tabela 40 Vínculo empregatício do egresso.....	21
Tabela 41 Renda familiar do egresso .....	21
Tabela 42 Tipo de vínculo do egresso .....	21
Tabela 43 Liberação durante o curso.....	22
Tabela 44 Modalidade da bolsa recebida .....	22
Tabela 45 Regulamento do programa de bolsa .....	22
Tabela 46 Critérios de concessão das bolsas .....	23
Tabela 47 Acompanhamento dos bolsistas.....	23
Tabela 48 Influência da bolsa no desempenho acadêmico.....	23
Tabela 49 Atividade profissional exercida atualmente.....	23
Tabela 50 Progressão financeira em função do título de doutor .....	24

Tabela 51 Programa de Pós-Graduação que está cursando .....	25
Tabela 52 Período de matrícula e situação acadêmica do aluno matriculado .....	26
Tabela 53 Variáveis idade e estado civil dos alunos matriculados.....	27
Tabela 54 Variável vínculo empregatício e tipo de vínculo .....	28
Tabela 55 Percepção quanto à bolsa de pós-graduação, critérios de concessão, regulamento e desempenho do bolsista .....	29
Tabela 56 Iniciação científica na graduação.....	30
Tabela 57 Programa de Pós-Graduação que está cursando .....	31
Tabela 58 Período de matrícula .....	31
Tabela 59 Situação atual no curso .....	31
Tabela 60 Distribuição por idade.....	32
Tabela 61 Distribuição por estado civil .....	32
Tabela 62 Possui vínculo empregatício .....	32
Tabela 63 Situação quanto ao tipo de vínculo empregatício .....	32
Tabela 64 Situação quanto ao vínculo empregatício .....	33
Tabela 65 Modalidade da bolsa recebida .....	33
Tabela 66 Critérios de concessão de bolsas.....	33
Tabela 67 Acompanhamento dos bolsistas.....	33
Tabela 68 Percepção do bolsista acerca do seu desempenho acadêmico .....	34
Tabela 69 Regulamento da programa de bolsa.....	34
Tabela 70 Iniciação científica na graduação.....	34
Tabela 71 Influência da bolsa no desempenho acadêmico.....	34

## LISTA DE GRÁFICOS

### Parte II e III – Dados coletados do Sistema de Controle Acadêmico (SIE) e Dados coletados do Sistema de Acompanhamento de bolsistas (SAC)/CAPES

Gráfico 1 Totalizador de alunos formados por curso e sexo (doutorados).....	35
Gráfico 2 Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (doutorados) .....	35
Gráfico 3 Totalizador de alunos titulados por curso e sexo (mestrados).....	36
Gráfico 4 Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (mestrados).....	36
Gráfico 5 Totalizador de alunos desistentes por curso e sexo (mestrados).....	37
Gráfico 6 Totalizador de alunos jubilados por curso e sexo (mestrados).....	37
Gráfico 7 Totalizador de alunos desvinculados por curso e sexo (mestrados).....	38
Gráfico 8 Critérios de cancelamento de bolsas do Programa DS (mestrados).....	39
Gráfico 9 Critérios de cancelamento de bolsas do Programa DS (doutorados) .....	40

## LISTA DE QUADROS

### Parte IV – Dados coletados pelas questões abertas dos questionários

Quadro 1 – PPGs avaliados no estudo.....	9
Quadro 2 Estudo e Trabalho na pós-graduação.....	41
Quadro 3 Critérios de concessão de bolsas .....	42
Quadro 4 Contribuição da bolsa para a formação do aluno de pós-graduação .....	43
Quadro 5 Efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação .....	45
Quadro 6 Percepção dos discentes sobre os PPGs .....	47
Quadro 7 Evasão na pós-graduação.....	49
Quadro 8 Efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES .....	50
Quadro 9 Desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas .....	50
Quadro 10 Acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação.....	51
Quadro 11 Percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT.....	51

## SUMÁRIO

METODOLOGIA.....	8
PARTE I – DADOS COLETADOS PELAS QUESTÕES FECHADAS.....	10
PARTE II – DADOS COLETADOS DO SISTEMA DE CONTROLE ACADÊMICO (SIE) .....	35
PARTE III – DADOS COLETADOS DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE BOLSISTAS (SAC)/CAPES.....	39
PARTE IV – DADOS COLETADOS PELAS QUESTÕES ABERTAS DOS QUESTIONÁRIOS .....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
REFERÊNCIAS .....	53

## INTRODUÇÃO

Este diagnóstico apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Avaliação da efetividade do programa Demanda Social da CAPES na pós-graduação da UFT”, que buscou conhecer em que medida as bolsas concedidas pelo programa Demanda Social tem contribuído para a qualificação discente e o crescimento dos programas de pós-graduação da UFT. O estudo envolveu a participação de alunos, ex-alunos e coordenadores de 12 programas de pós-graduação, sendo oito deles somente mestrado e 04 mestrado e doutorado. Os cursos avaliados são ofertados nos campus de Araguaína, Gurupi, Palmas e Porto Nacional.

Este produto trata-se de uma junção de dados obtidos a partir da análise documental e da aplicação dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, permitindo à comunidade em geral, a partir dos dados expostos, conhecer a aplicabilidade de um programa de bolsas de pós-graduação, quanto aos procedimentos e critérios adotados em sua execução e acompanhamento, a partir da percepção de alunos, ex-alunos e coordenadores dos PPGs avaliados na pesquisa, além dos dados relativos à situação de alunos e ex-alunos quanto a sua condição junto ao curso, se matriculado, titulado, desligado ou desistente.

Dessa forma, espera-se com este apanhado de dados fornecer subsídios que possam contribuir para a compreensão e otimização do processo de concessão de bolsas, sobretudo para os acadêmicos da pós-graduação por serem o público a quem essa política é direcionada.

## METODOLOGIA

Os dados constantes neste documento são provenientes dos resultados obtidos por meio da aplicação de cinco questionários distintos, assim distribuídos: 01 questionário destinado aos coordenadores dos programas de pós-graduação (PPGs); 01 questionário destinado a alunos matriculados nos mestrados; 01 questionário destinado a alunos matriculados nos doutorados; 01 questionário destinado a alunos egressos nos mestrados ; 01 questionário destinado a alunos egressos dos doutorados. O intuito dos referidos questionários foi conhecer especialmente as percepções dos sujeitos acerca do programa de bolsas Demanda Social da CAPES e sua execução na pós-graduação da UFT, além de aspectos gerais relacionados aos PPGs.

A Universidade Federal do Tocantins – UFT conta com um universo de 34 cursos<sup>1</sup> de pós-graduação, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, sendo que destes 28 são mestrados (17 acadêmicos, 07 profissionais da UFT e 04 profissionais em rede), além de 06 doutorados. Ressalte-se que, conforme abordado anteriormente, os programas de mestrado profissional da UFT e os mestrados e doutorado oferecidos na modalidade rede de cooperação entre universidades, não fizeram parte do objeto de estudo.

Os sujeitos pesquisados foram: alunos e ex-alunos titulados ou não, alunos regularmente matriculados e coordenadores dos cursos selecionados para o estudo. O *link* do formulário eletrônico com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e os questionários foram enviados para o e-mail dos sujeitos da pesquisa. Obteve-se o retorno de 312 respondentes, assim distribuídos: alunos egressos e evadidos (140 respondentes) e alunos matriculados (172 respondentes). O primeiro envio online dos questionários ocorreu em meados do mês de novembro/2015. Em menos de quatro semanas atingiu-se a amostra definida para a pesquisa, que foi de 296 respondentes, porém optou-se por deixar os questionários disponíveis para respostas por mais uma semana e assim obter um número maior de respostas do que o definido para amostra.

Ressaltamos a utilização da técnica do cruzamento de variáveis, em destaque na PARTE I deste documento, após a exposição das frequências simples dos questionários destinados aos egressos dos mestrados. Esta técnica é utilizada a fim de testar hipóteses acerca

---

<sup>1</sup> Nesse quantitativo é feita abordagem por curso, considerando-se todos os mestrados e doutorados oferecidos de forma individual.

de um determinado "evento", ou seja, busca-se nestes cruzamentos, informações, tendências estatisticamente significantes, positivas ou negativas, sobre duas ou mais variáveis, identificando a influência de uma variável sobre a outra. No caso específico deste estudo, o cruzamento foi realizado tendo por referência a variável *efetividade na conclusão do mestrado* com as demais variáveis da pesquisa.

No quadro abaixo, para uma melhor visualização, destacam-se os PPGs que fizeram parte do estudo e seus respectivos câmpus de origem.

**Quadro 1 – PPGs avaliados no estudo**

<b>NOME DO CURSO</b>	<b>CÂMPUS</b>	<b>TIPO DE CURSO</b>
Agroenergia	Palmas	Mestrado
Ciências do Ambiente	Palmas	Mestrado/Doutorado
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Palmas	Mestrado
Desenvolvimento Regional	Palmas	Mestrado/Doutorado*
Educação	Palmas	Mestrado
Biotecnologia	Gurupi	Mestrado
Ciências Florestais e Ambientais	Gurupi	Mestrado
Produção Vegetal	Gurupi	Mestrado/Doutorado
Biodiversidade, Ecologia e Conservação**	Porto Nacional	Mestrado
Geografia	Porto Nacional	Mestrado
Ciência Animal Tropical	Araguaína	Mestrado/Doutorado
Letras: ensino de língua e literatura	Araguaína	Mestrado/Doutorado

\* Esse Doutorado foi recém aprovado, portanto não fez parte do estudo

\*\* Esse programa sofreu recente alteração em seu nome. Até meados do ano de 2015 era chamado Ecologia de Ecótonos.

Fonte: Elaborado pela autora.

## PARTE I – DADOS COLETADOS PELAS QUESTÕES FECHADAS

### **RESULTADOS: Frequências simples - Egressos dos Mestrados**

**Tabela 1** Programa de mestrado cursado

<b>Qual PPG você cursou?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Mestrado em Ciências do Ambiente	24	18,0
Mestrado em Produção Vegetal	24	18,0
Mestrado em Ciência Animal Tropical	7	5,3
Mestrado em Letras: ensino de língua e literatura	4	3,0
Mestrado em Agroenergia	12	9,0
Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos	10	7,5
Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais	2	1,5
Mestrado em Desenvolvimento Regional	34	25,6
Mestrado em Ecologia de Ecótonos	5	3,8
Mestrado em Educação	4	3,0
Mestrado em Geografia	7	5,3
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 2** Prazo de conclusão do mestrado

<b>Efetividade_Conclusão</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Efetivo	93	69,9
Não Efetivo	40	30,1
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 3** Motivo da não titulação

<b>Motivo pelo qual não concluiu o curso</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Desistência	4	3,0
Desligamento	3	2,3
Não respondeu e/ou não se aplica	126	94,7
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 4 Distribuição por sexo

<b>Sexo</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Feminino	76	57,1
Masculino	57	42,9
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 5 Distribuição por idade

<b>Faixa etária</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
20 a 25 anos	6	4,5
26 a 30 anos	53	39,8
31 a 40 anos	53	39,8
41 anos ou mais	21	15,8
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 6 Distribuição por estado civil

<b>Estado civil</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Solteiro	42	31,6
Casado	68	51,1
União estável	13	9,8
Separado	1	,8
Divorciado	9	6,8
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 7 Número de filhos

<b>Você tem filhos? Quantos?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim, 01 filho(a)	27	20,3
Sim, 02 filhos	15	11,3
Sim, 03 filhos	8	6,0
Sim, 04 filhos	3	2,3
Acima de 06 filhos	1	,8
Não tem filho	79	59,4
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 8** Vínculo empregatício do egresso

<b>Possui vínculo empregatício?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	109	82,0
Não	24	18,0
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 9** Renda familiar do egresso

<b>Renda média da família</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
1 a 3 salários mínimos	11	8,3
3 a 5 salários mínimos	26	19,5
5 a 7 salários mínimos	36	27,1
7 a 10 salários mínimos	29	21,8
Acima de 10 salários mínimos	26	19,5
Prefere não informar	5	3,8
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 10** Tipo de vínculo do egresso

<b>Situação quanto ao tipo de vínculo empregatício</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Servidor público federal	37	27,8
Servidor público estadual	37	27,8
Servidor público municipal	10	7,5
Iniciativa privada	21	15,8
Autônomo	8	6,0
Outro	4	3,0
Não respondeu e/ou não se aplica	16	12,0
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 11** Liberação durante o curso

<b>Se servidor público, foi liberado das atividades no período do curso?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim, sem recebimento de salário	9	6,8
Sim, com recebimento de salário	35	26,3
Não fui liberado	42	31,6
Não respondeu e/ou não se aplica	47	35,3
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 12** Modalidade da bolsa recebida

<b>Recebeu bolsa de pós-graduação</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim, recebi bolsa do programa DS da CAPES	42	31,6
Sim, recebi bolsa do CNPq	24	18,0
Sim, recebi bolsa de outra agência de fomento	6	4,5
Não recebi nenhuma modalidade de bolsa de PG	61	45,9
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 13** Regulamento do programa de bolsa

<b>Você conhecia o regulamento da bolsa que possuía?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	55	41,4
Não	14	10,5
Parcialmente	7	5,3
Não respondeu e/ou não se aplica	57	42,9
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 14** Critérios de concessão das bolsas

<b>Os critérios de concessão de bolsas foi um processo justo e transparente</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	83	62,4
Não	18	13,5
Não tive conhecimento do processo	32	24,1
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 15** Acompanhamento dos bolsistas

<b>O PPG realizava acompanhamento diferenciado do aluno bolsista</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	29	21,8
Não	36	27,1
Parcialmente	6	4,5
Não sabe informar	4	3,0
Não respondeu e/ou não se aplica	58	43,6
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 16 Influência da bolsa no desempenho acadêmico

Ter sido bolsista no mestrado influenciou positivamente em seu desempenho acadêmico	Freq.	%
Sim	64	48,1
Não	5	3,8
Indiferente	10	7,5
Não respondeu e/ou não se aplica	54	40,6
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 17 Atividade profissional exercida atualmente

Exerce atividade profissional ligada ao mestrado	Freq.	%
Sim	82	61,7
Não	39	29,3
Indiferente	10	7,5
Não respondeu e/ou não se aplica	2	1,5
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Tabela 18 Progressão financeira em função do título de mestre

O título de mestre agregou progressão financeira ao cargo ou função que já exercia	Freq.	%
Sim	62	46,6
Não	42	31,6
Indiferente	22	16,5
Não respondeu e/ou não se aplica	7	5,3
<b>Total</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 19** Variável efetividade na conclusão do mestrado e o PPG cursado pelo egresso

Qual PPG você cursou?	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Mestrado em Ciências do Ambiente	14,3%	3,8%	18,0%
Mestrado em Produção Vegetal	13,5%	4,5%	18,0%
Mestrado em Ciência Animal Tropical	3,8%	1,5%	5,3%
Mestrado em Letras: ensino de língua e literatura	3,0%	0	3,0%
Mestrado em Agroenergia	6,8%	2,3%	9,0%
Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos	5,3%	2,3%	7,5%
Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais	1,5%	0	1,5%
Mestrado em Desenvolvimento Regional	14,3%	11,3%	25,6%
Mestrado em Ecologia de Ecótonos	3,8%	0	3,8%
Mestrado em Educação	,8%	2,3%	3,0%
Mestrado em Geografia	3,0%	2,3%	5,3%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 20** Variável efetividade na conclusão do mestrado e sexo do egresso

Sexo	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Feminino	42,1%	15,0%	57,1%
Masculino	27,8%	15,0%	42,9%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 21** Variável efetividade na conclusão do mestrado e idade do egresso

Faixa etária	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
20 a 25 anos	3,8%	,8%	4,5%
26 a 30 anos	29,3%	10,5%	39,8%
31 a 40 anos	27,8%	12,0%	39,8%
41 anos ou mais	9,0%	6,8%	15,8%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 22** Variável efetividade na conclusão do mestrado e estado civil do egresso

Estado civil	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Solteiro	24,8%	6,8%	31,6%
Casado	33,1%	18,0%	51,1%
União estável	6,0%	3,8%	9,8%
Separado	,8%	0	,8%
Divorciado	5,3%	1,5%	6,8%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 23** Variável efetividade na conclusão do mestrado e número de filhos dos egressos

Quantidade de Filhos?	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Sim, 01 filho(a)	12,8%	7,5%	20,3%
Sim, 02 filhos	6,8%	4,5%	11,3%
Sim, 03 filhos	5,3 %	,8%	6,0%
Sim, 04 filhos	,8%	1,5%	2,3%
Acima de 06 filhos	0	,8%	,8%
Não tem filho	44,4 %	15,0%	59,4%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 24** Variável efetividade na conclusão do mestrado e renda familiar do egresso

Renda Familiar	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
1 a 3 salários mínimos	5,3%	3,0%	8,3%
3 a 5 salários mínimos	15,0%	4,5%	19,5%
5 a 7 salários mínimos	20,3%	6,8%	27,1%
7 a 10 salários mínimos	15,0%	6,8%	21,8%
Acima de 10 salários mínimos	12,0%	7,5%	19,5%
Prefere não informar	2,3%	1,5%	3,8%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 25 Variável efetividade na conclusão do mestrado e situação quanto ao vínculo

Situação quanto ao tipo de vínculo empregatício	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Servidor público federal	18,8%	9,0%	27,8%
Servidor público estadual	18,8%	9,0%	27,8%
Servidor público municipal	4,5%	3,0%	7,5%
Iniciativa privada	12,0%	3,8%	15,8%
Autônomo	4,5%	1,5%	6,0%
Outro	2,3%	,8%	3,0%
Não respondeu e/ou não se aplica	9,0%	3,0%	12,0%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 26 Variável efetividade na conclusão do mestrado e liberação para o estudo

Se servidor público, foi liberado das atividades no período do curso?	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Sim, sem recebimento de salário	6,0%	,8%	6,8%
Sim, com recebimento de salário	17,3%	9,0%	26,3%
Não fui liberado	18,0%	13,5%	31,6%
Não respondeu e/ou não se aplica	28,6%	6,8%	35,3%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

Tabela 27 Variável efetividade na conclusão do mestrado e recebimento de bolsa de PG

Recebeu bolsa de PG	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Sim, recebi bolsa do programa DS da CAPES	25,6%	6,0%	31,6%
Sim, recebi bolsa do CNPq	14,3%	3,8%	18,0%
Sim, recebi bolsa de outra agência de fomento	3,8%	,8%	4,5%
Não recebi nenhuma modalidade de bolsa de PG	26,3%	19,5%	45,9%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 28** Variável efetividade na conclusão do mestrado e regulamento do programa de bolsa

Você conhecia o regulamento da bolsa que possuía	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Sim	33,8%	7,5%	41,4%
Não	7,5%	3,0%	10,5%
Parcialmente	3,8%	1,5%	5,3%
Não respondeu e/ou não se aplica	24,8%	18,0%	42,9%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 29** Variável efetividade na conclusão do mestrado e critérios de concessão de bolsa

Os critérios de concessão de bolsas foi um processo justo e transparente	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Sim	47,4%	15,0%	62,4%
Não	9,8%	3,8%	13,5%
Não teve conhecimento do processo	12,8%	11,3%	24,1%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 30** Variável efetividade na conclusão do mestrado e acompanhamento do bolsista

O PPG realizava acompanhamento diferenciado do aluno bolsista	Efetividade_Conclusão		Total
	Efetivo	Não Efetivo	
Sim	18,0%	3,8%	21,8%
Não	20,3%	6,8%	27,1%
Parcialmente	3,0%	1,5%	4,5%
Não sabe informar	3,0%	0	3,0%
Não respondeu e/ou não se aplica	25,6%	18,0%	43,6%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 31** Variável efetividade na conclusão do mestrado e influência da bolsa no desempenho acadêm

<b>Ter sido bolsista no mestrado influenciou positivamente em seu desempenho acadêmico</b>	<b>Efetividade_Conclusão</b>		<b>Total</b>
	<b>Efetivo</b>	<b>Não Efetivo</b>	
Sim	30,8%	17,3%	48,1%
Não	3,0%	,8%	3,8%
Indiferente	6,8%	,8%	7,5%
Não respondeu e/ou não se aplica	29,3%	11,3%	40,6%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 32** Variável efetividade na conclusão do mestrado e exercício profissional do egresso

<b>Exerce atividade profissional ligada ao mestrado</b>	<b>Efetividade_Conclusão</b>		<b>Total</b>
	<b>Efetivo</b>	<b>Não Efetivo</b>	
Sim	40,6%	21,1%	61,7%
Não	24,1%	5,3%	29,3%
Indiferente	5,3%	2,3%	7,5%
Não respondeu e/ou não se aplica	0	1,5%	1,5%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

**Tabela 33** Variável efetividade na conclusão do mestrado e progressão financeira na carreira

<b>O título de mestre agregou progressão financeira ao cargo ou função que já exercia</b>	<b>Efetividade_Conclusão</b>		<b>Total</b>
	<b>Efetivo</b>	<b>Não Efetivo</b>	
Sim	30,8%	15,8%	46,6%
Não	23,3%	8,3%	31,6%
Indiferente	14,3%	2,3%	16,5%
Não respondeu e/ou não se aplica	1,5%	3,8%	5,3%
<b>Total</b>	<b>69,9%</b>	<b>30,1%</b>	<b>100,0%</b>

## **RESULTADOS: FREQUÊNCIAS SIMPLES - EGRESSOS DOS DOUTORADOS**

**Tabela 34** Programa de doutorado cursado

<b>Qual PPG você cursou?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Doutorado em Produção Vegetal	2	28,6
Doutorado em Ciência Animal Tropical	5	71,4
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 35** Distribuição por sexo

<b>Sexo</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Feminino	1	14,3
Masculino	6	85,7
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 36** Distribuição por idade

<b>Faixa etária</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
20 a 25 anos	1	14,3
26 a 30 anos	6	85,7
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 37** Distribuição por estado civil

<b>Estado Civil</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Solteiro	3	42,9
Casado	4	57,1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 38** Número de filhos

<b>Você tem filhos? Quantos?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Não	7	100,0
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 39** Vínculo empregatício do egresso

<b>Vínculo Empregatício</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	6	85,7
Não	1	14,3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 40** Renda familiar do egresso

<b>Renda média da família</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
3 a 5 salários mínimos	1	14,3
7 a 10 salários mínimos	3	42,9
Acima de 10 salários mínimos	1	14,3
Prefere não informar	2	28,6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 41** Tipo de vínculo do egresso

<b>Situação quanto ao tipo de vínculo empregatício</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Servidor público federal	3	42,9
Servidor público estadual	1	14,3
Iniciativa privada	2	28,6
Não respondeu e/ou não se aplica	1	14,3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 42** Liberação durante o curso

<b>Se servidor público, foi liberado das atividades no período do curso?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim, com recebimento de salário	1	14,3
Não fui liberado	1	14,3
Não respondeu e/ou não se aplica	5	71,4
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 43** Modalidade da bolsa recebida

<b>Recebeu bolsa de programa</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim, recebi bolsa do programa DS da CAPES	3	42,9
Sim, recebi bolsa do CNPq	2	28,6
Não recebi nenhuma modalidade de bolsa de PG	2	28,6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 44** Regulamento do programa de bolsa

<b>Você conhecia o regulamento da bolsa que possuía</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	4	57,1
Não	1	14,3
Não respondeu e/ou não se aplica	2	28,6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 45** Critérios de concessão das bolsas

<b>Os critérios de concessão de bolsas foi um processo justo e transparente</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	6	85,7
Não	1	14,3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 46** Acompanhamento dos bolsistas

<b>O PPG realizava acompanhamento diferenciado do aluno bolsista</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	3	42,9
Não	2	28,6
Não respondeu e/ou não se aplica	2	28,6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 47** Influência da bolsa no desempenho acadêmico

<b>Ter sido bolsista no mestrado influenciou positivamente em seu desempenho acadêmico</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	4	57,1
Indiferente	1	14,3
Não respondeu e/ou não se aplica	2	28,6
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 48** Atividade profissional exercida atualmente

<b>Exerce atividade profissional ligada ao doutorado</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
SIM	7	100,0
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 49** Progressão financeira em função do título de doutor

<b>O título de doutor agregou progressão financeira ao cargo ou função que já exercia</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Sim	5	71,4
Não	1	14,3
Indiferente	1	14,3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>

**RESULTADOS: FREQUÊNCIAS SIMPLES - MATRICULADOS NOS MESTRADOS****Tabela 50** Programa de Pós-Graduação que está cursando

<b>Variável</b>	<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Qual PPG você cursa?	Mestrado em Ciências do Ambiente	13	9,4
	Mestrado em Produção Vegetal	13	9,4
	Mestrado em Ciência Animal Tropical	8	5,8
	Mestrado em Letras: ensino de língua e literatura	9	6,5
	Mestrado em Agroenergia	7	5,0
	Mestrado em Biotecnologia	4	2,9
	Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos	8	5,8
	Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais	26	18,7
	Mestrado em Desenvolvimento Regional	18	12,9
	Mestrado em Ecologia de Ecótonos	6	4,3
	Mestrado em Educação	19	13,7
	Mestrado em Geografia	8	5,8
<b>Total</b>		<b>139</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 51** Período de matrícula e situação acadêmica do aluno matriculado

<b>Variável</b>	<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Período de Matrícula	2013/1	3	2,2
	2013/2	3	2,2
	2014/1	34	24,5
	2014/2	19	13,7
	2015/1	57	41,0
	2015/2	23	16,5
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
Situação acadêmica do aluno	Cursando as disciplinas	74	53,2
	Realizando a pesquisa	18	12,9
	Já cursou todas as disciplinas	8	5,8
	Elaboração final da dissertação	35	25,2
	Outro	4	2,9
		<b>Total</b>	<b>139</b>

**Tabela 52** Variáveis idade e estado civil dos alunos matriculados

<b>Variável</b>	<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Idade	20 a 25 anos	43	30,9
	26 a 30 anos	40	28,8
	31 a 40 anos	37	26,6
	41 anos ou mais	19	13,7
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
Estado civil	Solteiro	79	56,8
	Casado	47	33,8
	União estável	12	8,6
	Divorciado	1	,7
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 53** Variável vínculo empregatício e tipo de vínculo

Variável	Opções	Frequência	Percentual
Vínculo empregatício	Sim	61	43,9
	Não	78	56,1
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
Tipo de vínculo	Servidor público federal	17	12,2
	Servidor público estadual	25	18,0
	Servidor público municipal	8	5,8
	Iniciativa privada	8	5,8
	Autônomo	3	2,2
	Outro	1	,7
	Não respondeu e/ou não se aplica	77	55,4
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
Se era servidor público de qualquer das esferas do governo no período em que cursava o mestrado você foi liberado (a) oficialmente de suas atividades	Sim, sem recebimento de salário	2	1,4
	Sim, com recebimento de salário	21	15,1
	Não estou liberado	33	23,7
	Não respondeu e/ou não se aplica	83	59,7
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 54** Percepção quanto à bolsa de pós-graduação, critérios de concessão, regulamento e desempenho do bolsista

Variável	Opções	Frequência	Percentual
Recebe bolsa de Pós-Graduação	Sim, Recebo Bolsa do Programas DS da CAPES	44	31,7
	Sim, recebo bolsa do CNPq	20	14,4
	Sim, recebo bolsa de outra agência de fomento	5	3,6
	Não recebo nenhuma modalidade de bolsa de PG	70	50,4
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
Como considera os critérios de concessão das bolsas	Justo e transparente	74	53,2
	Não foi justo e transparente	20	14,4
	Não tive conhecimento do processo	45	32,4
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
Você conhece o regulamento do programa de bolsas que é vinculado	Sim	41	29,5
	Não	13	9,4
	Parcialmente	11	7,9
	Não respondeu e/ou não se aplica	74	53,2
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>
O PPG realiza algum acompanhamento diferenciado com o aluno bolsista	Sim	26	18,7
	Não	29	20,9
	Parcialmente	4	2,9
	Não sabe informar	5	4,3
	Todos os alunos da turma são bolsistas	1	,7
	Não respondeu e/ou não se aplica	73	52,5
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>	
Considera seu desempenho acadêmico superior ao dos colegas não bolsistas	Sim	27	19,4

Não	26	18,7
Indiferente	7	5,0
Não respondeu e/ou não se aplica	79	56,8
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 55** Iniciação científica na graduação

Variável	Opções	Frequência	Percentual
Participou de programa de iniciação científica na graduação	Sim, fui bolsista	53	38,1
	Sim, fui voluntário	20	14,4
	Não participei	66	47,5
	<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>

## **RESULTADOS: FREQUÊNCIAS SIMPLES - MATRICULADOS NOS DOUTORADOS**

**Tabela 56** Programa de Pós-Graduação que está cursando

<b>Qual PPG você cursa?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Doutorado em Ciências do Ambiente	5	15,2
Doutorado em Produção Vegetal	7	21,2
Doutorado em Ciência Animal Tropical	11	33,3
Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura	10	30,3
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 57** Período de matrícula

<b>Em que ano e período foi matriculado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
2013/1	12	36,4
2013/2	2	6,1
2014/1	5	15,2
2014/2	1	3,0
2015/1	11	33,3
2015/2	2	6,1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 58** Situação atual no curso

<b>Situação atual do aluno no curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Cursando as disciplinas	14	42,4
Realizando a pesquisa	7	21,2
Já cursou todas as disciplinas	2	6,1
Elaboração final da tese	9	27,3
Outro	1	3,0
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 59** Distribuição por idade

<b>Faixa etária</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
20 a 25 anos	2	6,1
26 a 30 anos	11	33,3
31 a 40 anos	16	48,5
41 anos ou mais	4	12,1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 60** Distribuição por estado civil

<b>Estado civil</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Solteiro	11	33,3
Casado	20	60,6
Divorciado	2	6,1
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 61** Possui vínculo empregatício

<b>Vínculo empregatício</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	20	60,6
Não	13	39,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 62** Situação quanto ao tipo de vínculo empregatício

<b>Tipo de vínculo empregatício</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Servidor público federal	12	36,4
Servidor público estadual	4	12,1
Servidor público municipal	2	6,1
Iniciativa privada	2	6,1
Autônomo	1	3,0
Não sabe/não respondeu	12	36,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 63** Situação quanto ao vínculo empregatício

<b>Se servidor público, está liberado das atividades?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim, sem recebimento de salário	2	6,1
Sim, com recebimento de salário	6	18,2
Não estou liberado	11	33,3
Não sabe/não respondeu	14	42,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 64** Modalidade da bolsa recebida

<b>Recebe bolsa de pós-graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim, recebo bolsa do programas DS da capes	13	39,4
Sim, recebo bolsa de outra agência de fomento	2	6,1
Não recebo nenhuma modalidade de bolsa de PG	18	54,5
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 65** Critérios de concessão de bolsas

<b>Os critérios de concessão de bolsas é um processo justo e transparente</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	16	48,5
Não	2	6,1
Desconheço o processo	15	45,5
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 66** Acompanhamento dos bolsistas

<b>O PPG realiza acompanhamento diferenciado do aluno bolsista</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	7	21,2
Não	4	12,1
Não sabe informar	1	3,0
Não respondeu e/ou não se aplica	21	63,6
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 67** Percepção do bolsista acerca do seu desempenho acadêmico

<b>Considera seu desempenho acadêmico superior ao dos colegas não bolsistas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	8	24,2
Não	2	6,1
Todos os alunos da turma são bolsistas	2	6,1
Não respondeu e/ou não se aplica	21	63,6
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 68** Regulamento da programa de bolsa

<b>Conhece o regulamento da bolsa que possui</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	6	18,2
Não	5	15,2
Parcialmente	2	6,1
Não sabe/não respondeu	20	60,6
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 69** Iniciação científica na graduação

<b>Participou de programa de IC na graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim, fui bolsista	15	45,5
Sim, fui voluntário	4	12,1
Não participei	14	42,4
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

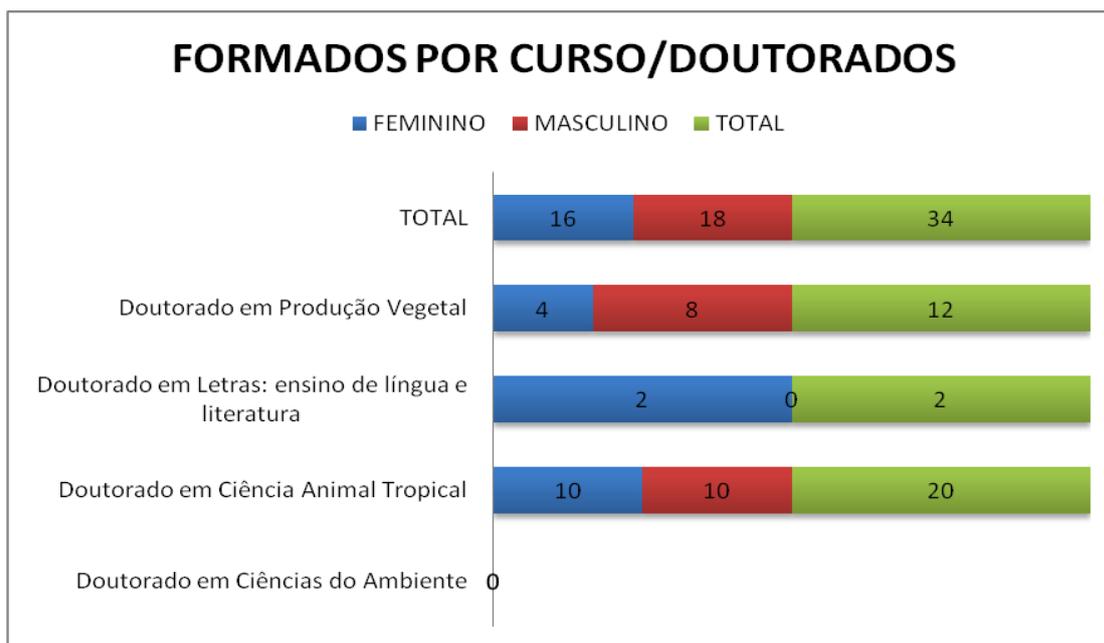
**Tabela 70** Influência da bolsa no desempenho acadêmico

<b>Ter sido bolsista no mestrado influenciou positivamente em seu desempenho acadêmico</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	19	57,6
Não	2	6,1
Indiferente	4	12,1
Não sabe/não respondeu	8	24,2
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>

## PARTE II – DADOS COLETADOS DO SISTEMA DE CONTROLE ACADÊMICO (SIE)

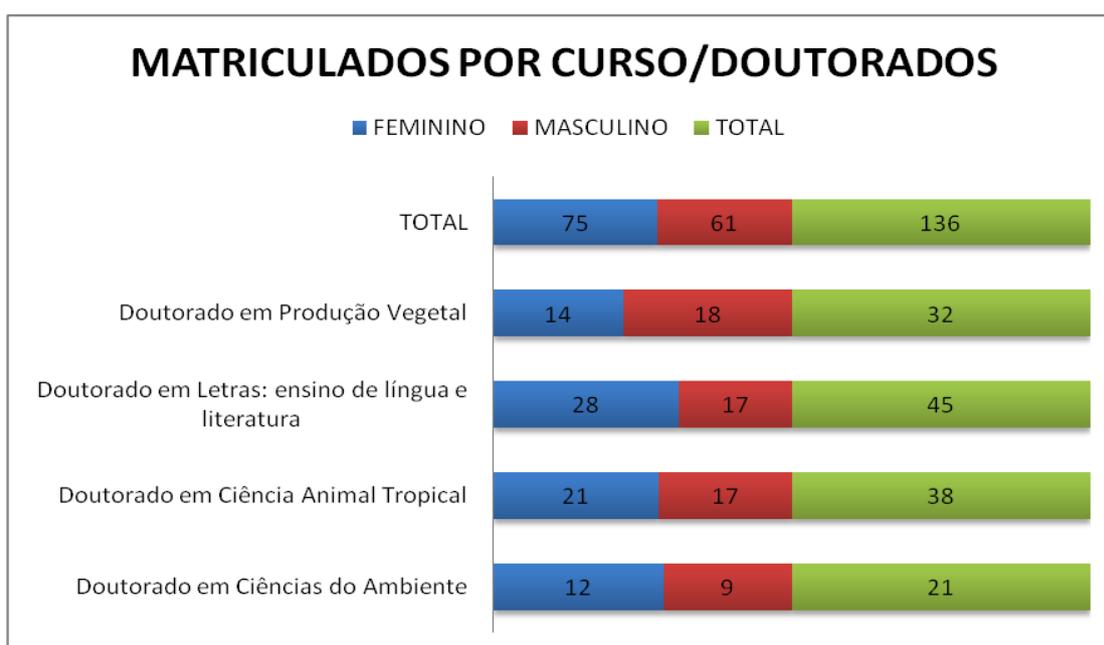
### **RESULTADOS:** totalizador de alunos formados, matriculados, desistentes, jubilados e desvinculados

**Gráfico 1** Totalizador de alunos formados por curso e sexo (doutorados)



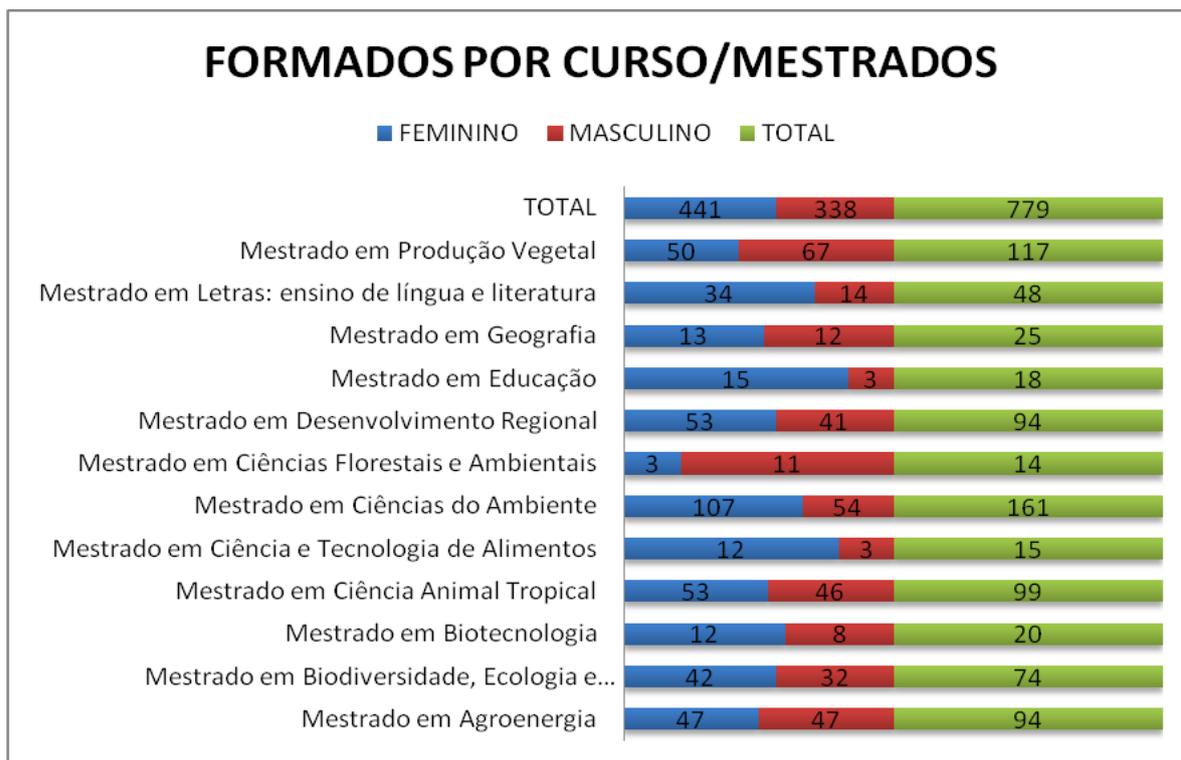
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016)

**Gráfico 2** Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (doutorados)



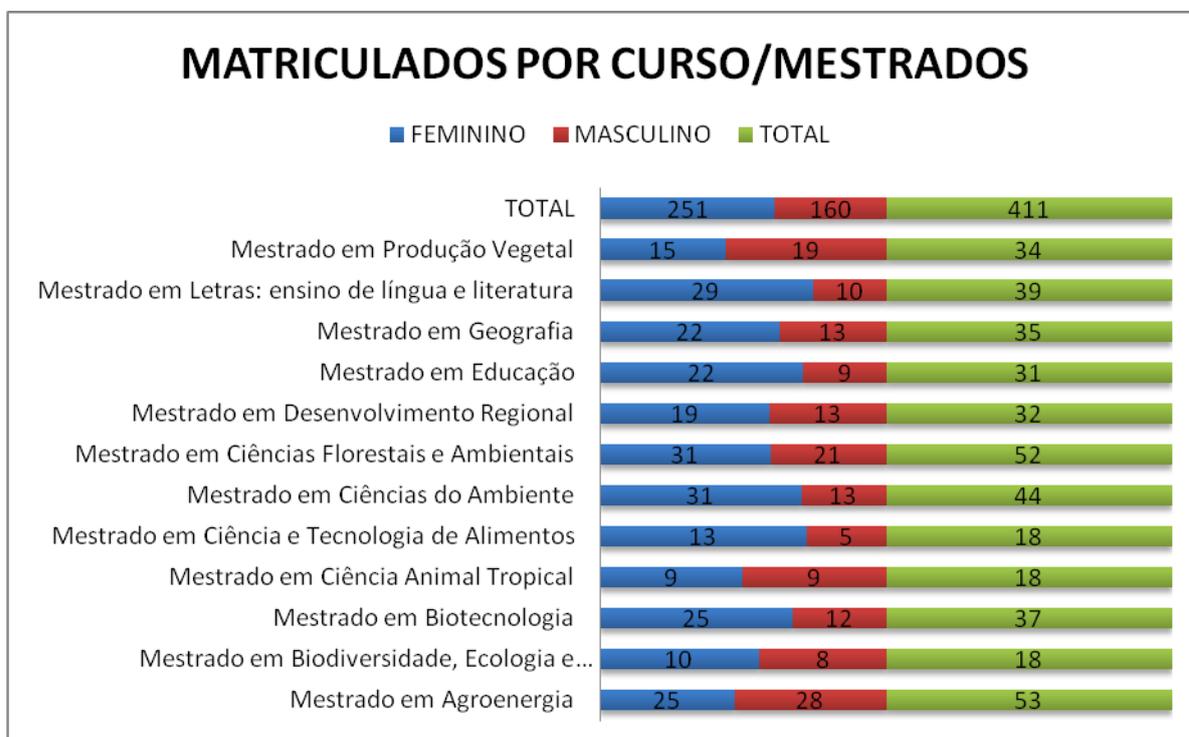
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos na Plataforma Sucupira/CAPES (2016)

Gráfico 3 Totalizador de alunos titulados por curso e sexo (mestrados)

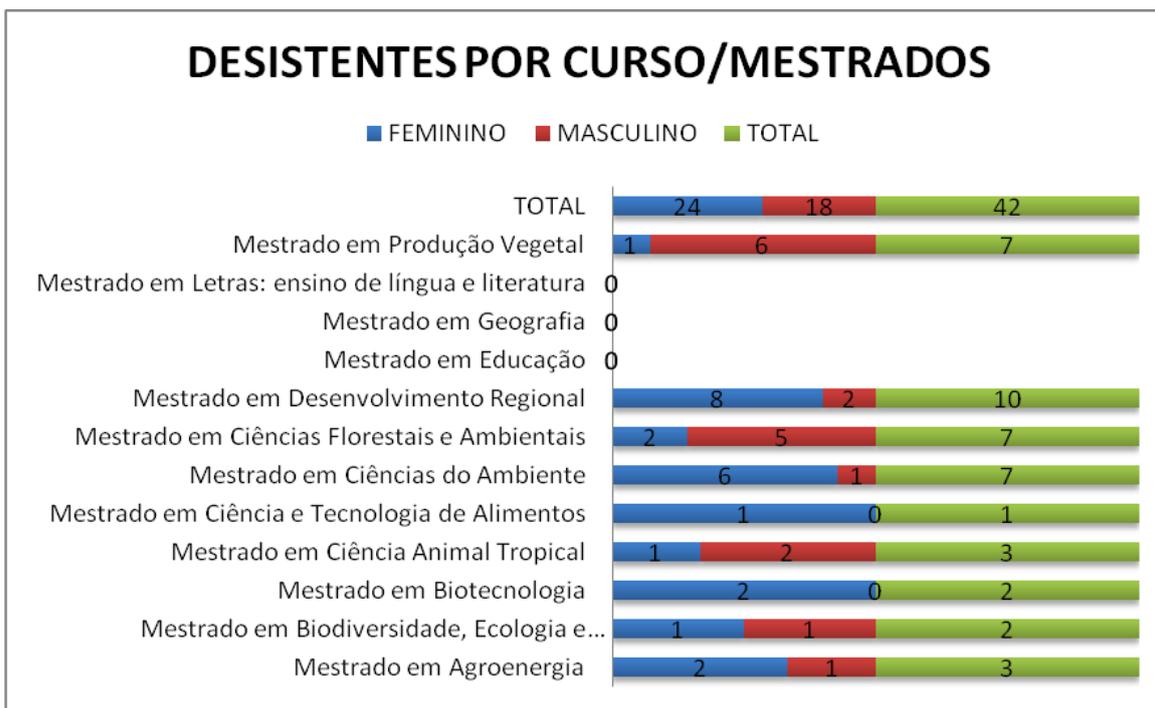


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016)

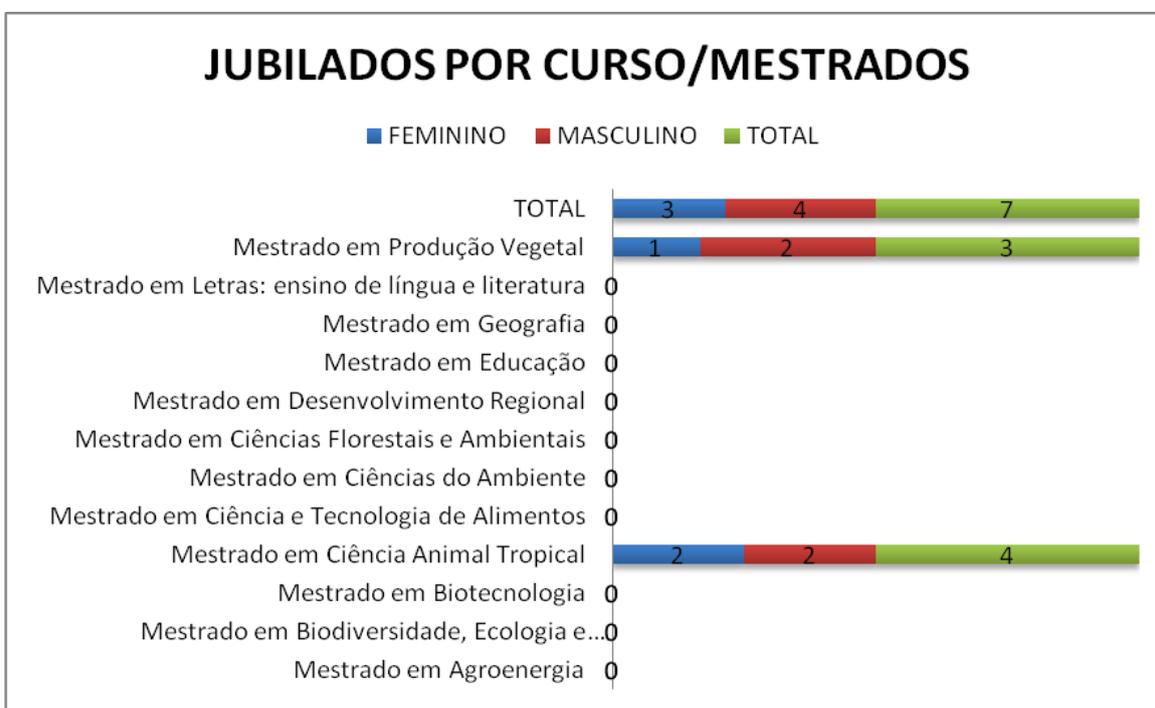
Gráfico 4 Totalizador de alunos matriculados por curso e sexo (mestrados)



Fonte: Elaborado pela autora (com base em dados obtidos na Plataforma Sucupira/CAPES (2016))

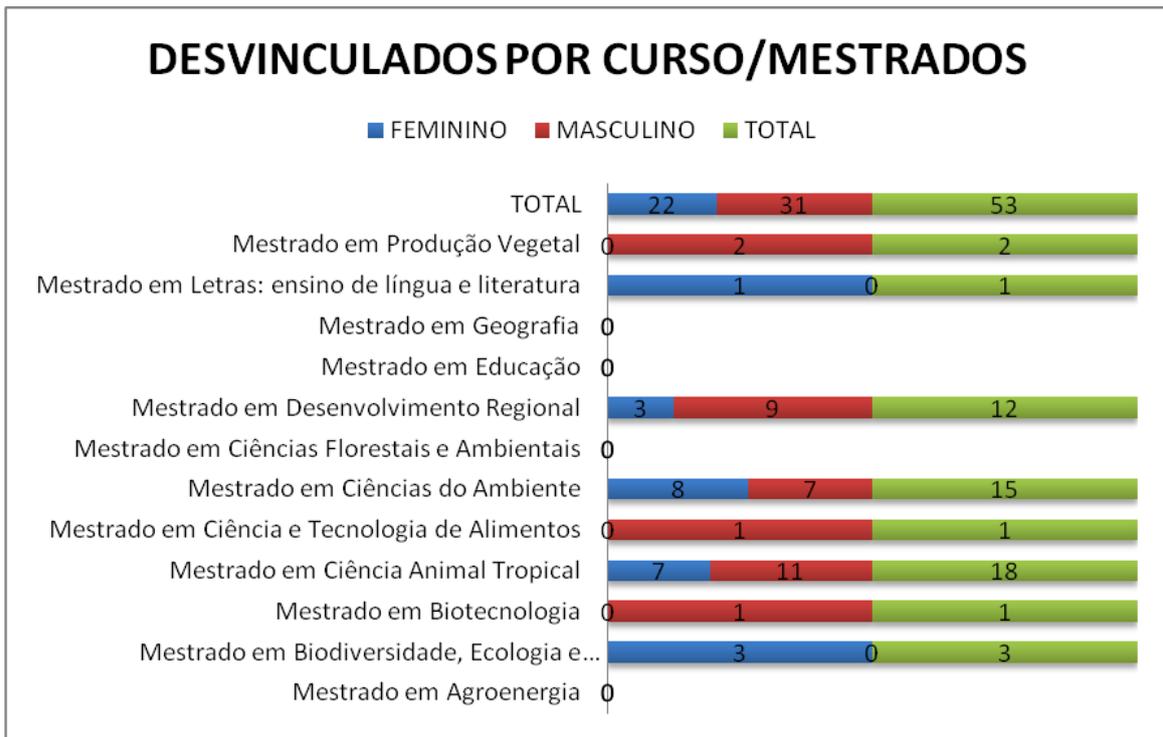
**Gráfico 5** Totalizador de alunos desistentes por curso e sexo (mestrados)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016)

**Gráfico 6** Totalizador de alunos jubilados por curso e sexo (mestrados)

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016)

**Gráfico 7** Totalizador de alunos desvinculados por curso e sexo (mestrados)

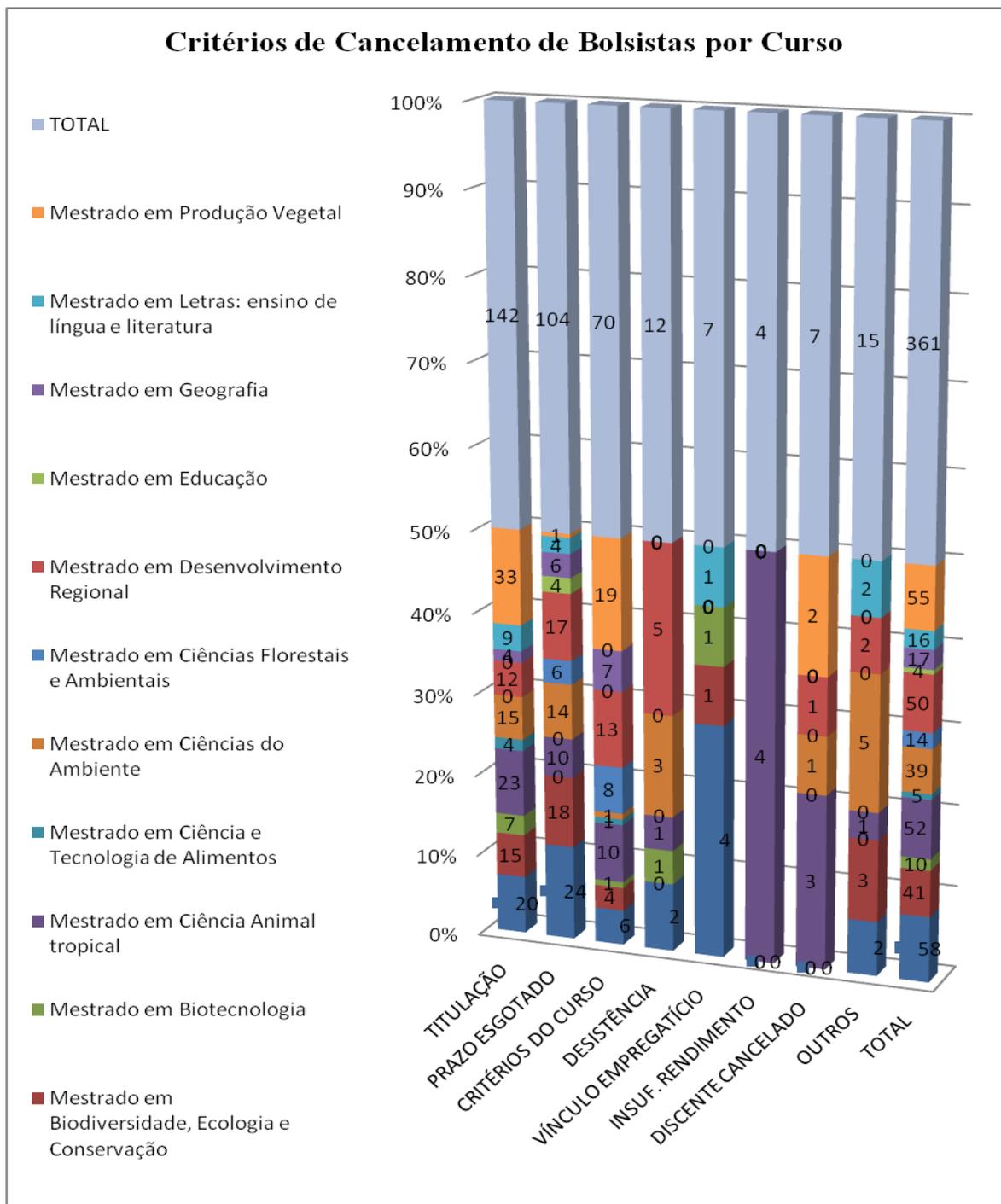


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos no SIE (2016)

PARTE III – DADOS COLETADOS DO SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE BOLSISTAS (SAC)/CAPES

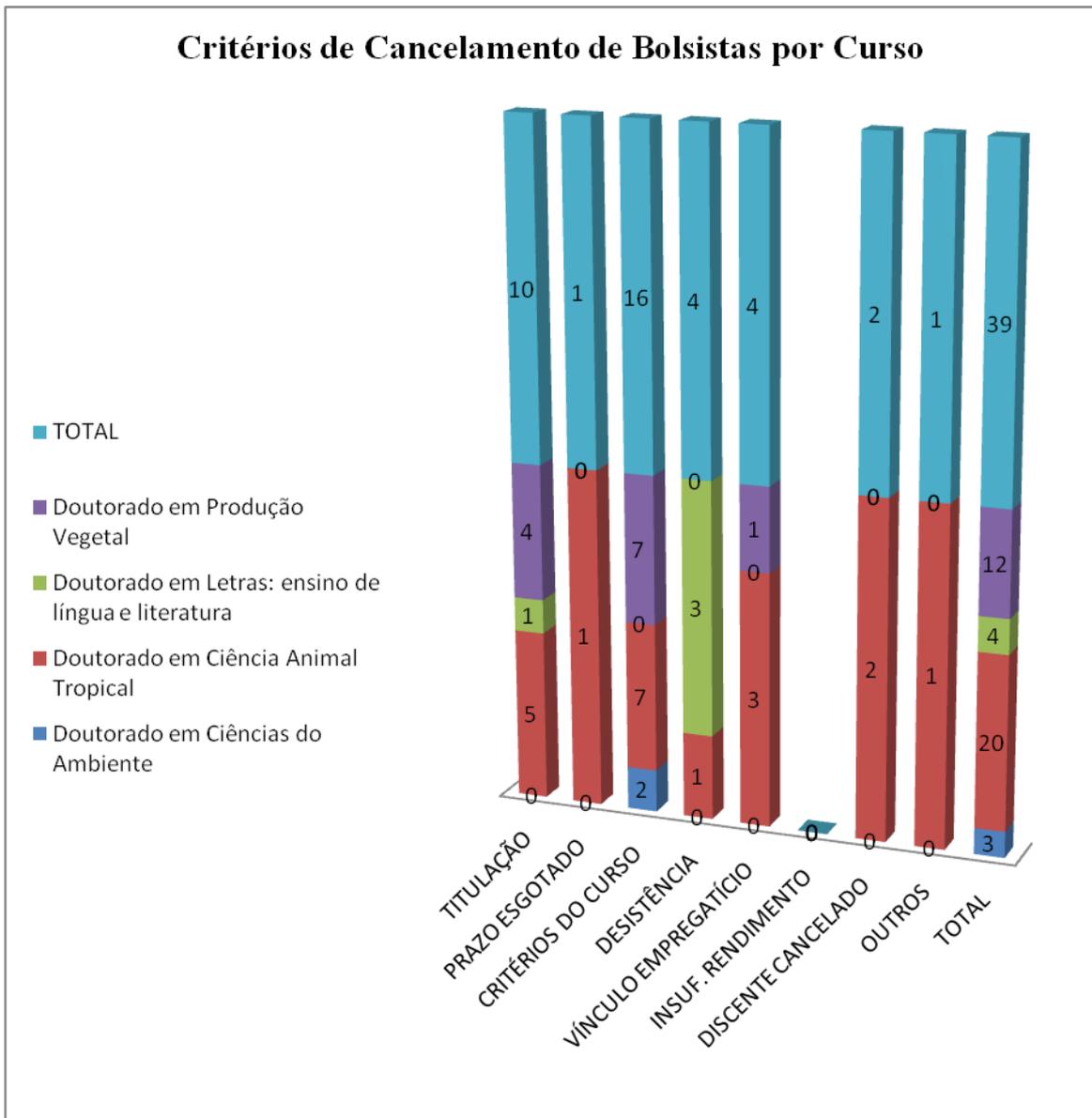
**RESULTADOS: critérios de cancelamento de bolsas demanda social por curso, de acordo com dados do sistema de acompanhamento (SAC) da CAPES.**

Gráfico 8 Critérios de cancelamento de bolsas do Programa DS (mestrados)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos na página da CAPES (2015)

**Gráfico 9** Critérios de cancelamento de bolsas do Programa DS (doutorados)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos na página da CAPES (2015)

## PARTE IV – DADOS COLETADOS PELAS QUESTÕES ABERTAS DOS QUESTIONÁRIOS

**Quadro 2** Estudo e Trabalho na pós-graduação

<b>CATEGORIA 1:</b> Estudo e Trabalho na pós-graduação	
<p><b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta primeira categoria os respondentes (egressos e matriculados) relatam como conciliaram ou conciliam suas atividades laborais e os estudos nos mestrados e doutorados pesquisados, tendo em vista que os mesmos possuíam ou possuem vínculo empregatício e não foram liberados formalmente de suas atividades no trabalho. Os relatos demonstram que conciliar trabalho e estudo requer em muitos casos um verdadeiro “malabarismo” por parte dos alunos em prol da busca por qualificação, tanto no mestrado, quanto no doutorado.</p>	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
<p>Flexibilização, acordo informal, liberação parcial, escala, compensação, redução de carga horária, esforço</p>	<p>“Sou estudante com horário flexibilizado, mas reponho em outros horários”.</p> <p>“Estou liberado parcialmente para cursar as disciplinas”. “Para participar das disciplinas tive horário especial. “Apesar de não estar afastada, meu chefe me libera para ir às aulas”.</p> <p>“Entrei com um processo de concessão de horário especial. Na segunda e terça faço a compensação do horário, trabalhando até 21h”.</p> <p>”Escala de trabalho diferenciada, em acordo com as chefias”</p> <p>“Minha instituição me libera informalmente nos horários de aula”.</p> <p>“Como não consegui afastamento no primeiro ano, conciliei com o trabalho. De certa forma tive um pouco de privilégios porque trabalhava seis horas corridas e estudada o outro período”.</p> <p>“Então, trabalho também na iniciativa privada e concilio as atividades de ambos empregos e mestrado remanejando turnos de trabalho (às vezes para noite ou finais de semana)”.</p> <p>“Trabalho 30 horas por semana, ou seja, dá tempo para conciliar as atividades”.</p> <p>“Sou liberada para as atividades da pesquisa”.</p> <p>“Me ausento do trabalho especificamente para assistir as aulas do mestrado. As demais atividades do mestrado realizo fora do horário do trabalho”.</p> <p>“Fazendo acordos com os chefes”.</p> <p>“Possuo horário especial para compensação de horas”.</p> <p>“Sou professor e por acaso não houveram muitos choques de horários entre as aulas do mestrado com o trabalho, por dar aulas principalmente à noite”</p> <p>“Tentando associar pesquisa com a prática docente, nada fácil, mas na tentativa de conciliação”.</p> <p>“Apesar de carga excessiva de trabalho, estou cursando a última disciplina e finalizando a pesquisa”.</p> <p>“Remanejando horários de trabalho na medida do possível”.</p> <p>“A flexibilização de horário permite conciliar as atividades do curso e o trabalho”.</p>

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 3** Critérios de concessão de bolsas

<b>CATEGORIA 2:</b> Critérios de concessão de bolsas de estudo na pós-graduação	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Esta segunda categoria demonstra a percepção dos alunos quanto aos critérios adotados pelos diversos PPGs para a concessão de bolsas de estudos. Quase que a totalidade dos respondentes manifestou opinião negativa quanto a essa abordagem, demonstrando em suas respostas sentimentos de insatisfação e desaprovação de tais critérios, inclusive em muitos casos contestando a transparência dos mesmos.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Transparência, classificação, vínculo empregatício, favorecimento	<p><i>“Indisponibilidade de bolsa para alguns discentes com vínculo empregatício mesmo com bolsas disponível. Fiquei bem classificado na seleção do doutorado, mas não tive direito à bolsa por ter emprego. E minha pesquisa ficou cara”.</i></p> <p><i>“Não considero justo porque as portarias vigentes sobre bolsas são confusas. Além disso, concentra as decisões sobre bolsas na mãos do coordenador do programa”.</i></p> <p><i>”Penso que os critérios de bolsas deveriam ser explícitos em todas as seleções e que a Capes não excluísse ninguém de recebê-las. Além disso, não consigo visualizar neste momento, melhor critério de seleção que não seja a ordem de classificação.</i></p> <p><i>“A decisão de concessão da bolsa de estudo foi negada por parte do colegiado, pautados em atos e interpretações ilegítimos, que foram deliberados em desacordo com as premissas de concessão de bolsas da Capes”.</i></p> <p><i>“No tempo que fui aluno no mestrado, estava apto à receber bolsa, pois não tinha vínculo empregatício e estava melhor colocado que a pessoa que recebeu a bolsa”.</i></p> <p><i>“Achei muito ruim a forma que avaliaram as notas dos alunos e desconsideraram as questões sociais. Foi colocada somente a nota da prova escrita como categoria das prioridades para concessão das bolsas”.</i></p> <p><i>“O processo de concessão não era claro. Somente os alunos que já estudaram na UFT ou que eram conhecidos dos orientadores que ganharam bolsas”.</i></p> <p><i>“Não havia critérios claros”.</i></p> <p><i>“Não houve apresentação dos critérios para concessão das bolsas”.</i></p> <p><i>“O processo foi pouco transparente. Havia somente duas pessoas que não trabalhavam e as bolsas, de certa forma, foram direcionadas para estas pessoas. Os alunos não tomaram conhecimento do processo”</i></p> <p><i>“A princípio parece ter sido por ordem de colocação associado à necessidade por ser exclusivamente estudante”.</i></p> <p><i>“Não há um critério estabelecido e a divulgação é muito vaga”.</i></p> <p><i>“Eu acho injusto o fato de uma pessoa que tem vínculo empregatício, não ter acesso as bolsas”.</i></p> <p><i>“O critério leva em consideração a colocação do estudante no processo seletivo e não a necessidade”</i></p> <p><i>“Acredito que se são disponibilizadas 6 bolsas, as mesmas devem ser entregues para os 6 primeiros de cada turma. No meu caso, passei bem classificado e não tive mérito nenhum por isto”.</i></p>

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 4** Contribuição da bolsa para a formação do aluno de pós-graduação

<b>CATEGORIA 3: Contribuição da bolsa para a formação do aluno de pós-graduação</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria são abordadas a percepção dos alunos quanto a contribuição das bolsas de estudo para a formação pós-graduada. Quase a totalidade dos respondentes enfatiza veementemente a importante contribuição trazida pela concessão das bolsas, quer seja no sentido de possibilitar que o mesmo dedique-se integralmente às atividades do curso, e assim obtenha melhores resultados em sua formação, quer seja no sentido de fornecer um aporte financeiro para o seu sustento e/ou de sua família. Creditam à bolsa fator decisivo para manutenção de muitos alunos nos programas, em especial os que pertencem às classes sociais menos favorecidas ou não possuem vínculo empregatício.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Incentivo, classe social, dedicação, apoio financeiro, vínculo empregatício, permanência, fundamental, relevante	<p><i>“Considero relevante que o aluno bolsista possa trabalhar, pois o trabalho também é parte da formação”.</i></p> <p><i>“É fundamental, especialmente para alunos que não interromperam a carreira de estudos”.</i></p> <p><i>“O mais relevante é a oportunidade de envolver-se mais com participações em eventos, publicações e dedicação maior à pesquisa”.</i></p> <p><i>“Ajuda na permanência para a conclusão do curso. Porém o valor é muito baixo, pois o salário sobe todo o ano e a bolsa continua com mesmo valor, o governo deveria rever isto”.</i></p> <p><i>“Ela é de suma importância visto que em muitos casos é o único meio de sustento que o aluno possui,...sendo de fundamental relevância a oferta de bolsa para o desenvolvimento da pesquisa científica brasileira”.</i></p> <p><i>“É o que faz possível que o aluno se dedique exclusivamente a pesquisa”.</i></p> <p><i>“Fundamental, pois sem bolsa não seria possível”.</i></p> <p><i>“De extrema importância, uma vez que como bolsista de dedicação exclusiva, a única renda provém de assistência de bolsas”.</i></p> <p><i>“Acredito que a bolsa é extremamente necessária para que os alunos disponham de tempo para executarem suas atividades uma vez que o vínculo empregatício pode comprometer o rendimento do aluno”.</i></p> <p><i>“Excelente!”</i></p> <p><i>“Foi de extrema importância, pois, sem o auxílio não teria condição de ter feito o curso”.</i></p> <p><i>“Ajuda tanto no sustento pessoal quanto no custeio para alguns cujo orientador não possui projeto de fomento para condução da pesquisa”.</i></p> <p><i>“A bolsa é fundamental para que o aluno possa se dedicar a contento às atividades da pós, embora tenha um valor defasado diante do custo de vida”.</i></p> <p><i>“Tenho certeza que se não fosse pelo auxílio da Capes, não teria conseguido finalizar meu mestrado”.</i></p> <p><i>“Teve grande contribuição na minha formação, pois na época estava desempregada e passando por dificuldades financeiras na família e sem a bolsa jamais teria condições de me dedicar somente aos estudos e fazer os investimentos necessários para se ter bons resultados”.</i></p> <p><i>“O programa de bolsa possibilita a condição material para o mestrando permanecer no curso,... viabiliza o aprofundamento em pesquisa, aspecto fundamental à formação de pesquisadores”.</i></p> <p><i>“Foi um incentivo fundamental para garantir a conclusão do curso”.</i></p> <p><i>“Ainda oferta poucas vagas o que faz com que o aluno se desdobre para desenvolver as atividades e trabalhar ou correr atrás de um emprego”.</i></p> <p><i>“A bolsa me proporcionou a dedicação exclusiva ao curso de mestrado”.</i></p> <p><i>“A bolsa é importante para que o aluno possa se dedicar exclusivamente as atividades da pós. Entretanto acho o valor desvalorizado”.</i></p> <p><i>“Acredito que a bolsa não seja suficiente. Como não poderia ter vínculo empregatício, tive dificuldades para me manter, pagar inscrições, passagens e hospedagem para participar de congressos e encontros”.</i></p> <p><i>“Como a bolsa contribui com o orçamento doméstico, existe maior disponibilidade para estudar. Sem ela haveria necessidade de fazer outra atividade para complementar a renda, o que reduziria o tempo para os estudos”.</i></p>

	<p><i>“Sem bolsa de estudos, a maioria dos alunos daquele PPG não conseguiriam se manter para cursar uma pós-graduação. Portanto este aporte financeiro por meio de bolsa é fundamental”.</i></p> <p><i>“A maior contribuição foi realmente financeira, pois sem a bolsa seria impossível viver em Palmas”.</i></p> <p><i>“Não cursaria uma pós sem bolsa”.</i></p> <p><i>“Foi fundamental para a minha formação acadêmica, pois permitiu um suporte financeiro destinado às atividades inerentes ao curso”.</i></p> <p><i>“A bolsa de estudo para pós-graduação é fundamental para uma parcela significativa da população que não mora em cidades onde existe pós-graduação e não tem dinheiro para se manterem em outra cidade”.</i></p> <p><i>“A bolsa auxiliou nos custos com transporte durante as aulas e pesquisa pois residia em outra cidade. Sem ela minha renda familiar seria comprometida pelos custos com material didático e transporte”.</i></p> <p><i>Vital importância para alimentação e estadia durante o curso, além de incrementar em aquisições de equipamentos de campo”.</i></p> <p><i>“A bolsa é um auxílio financeiro imprescindível na vida do pós-graduando”.</i></p> <p><i>“Acredito que as agências de fomento (CAPES, CNPq...) deveriam ter maior atenção para os regimentos internos de cada curso de pós-graduação, pois os mesmos podem ter regras que descaracterizam a intenção fundamental das bolsas de estudo (dar subsídio financeiro mínimo ao aluno)”.</i></p> <p><i>“O mais importante é que por receber bolsa o aluno tem mais obrigação de se dedicar e concluir o curso”.</i></p>
--	--

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 5** Efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação

<b>CATEGORIA 4:</b> Efetividade dos programas de bolsa de pós-graduação	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Refere-se à percepção dos alunos quanto à questão da efetividade dos programas de concessão de bolsas. Expõem suas opiniões e sugestões para que os programas de bolsas se tornem mais efetivos e atendam à demanda gerada pelos estudantes de pós-graduação.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Fiscalização, valor das bolsas, transparência, expansão, acompanhamento, estrutura, resultados, satisfação, vínculo empregatício	<p><i>“Acompanhando mais interinamente o estudante bolsista”.</i></p> <p><i>“Possibilitar o aluno trabalhar, incentivar a pesquisa e participação em congressos”.</i></p> <p><i>“É lamentável haver alunos que não têm trabalho, ou que moram muito longe da IES (especialmente aqui no Norte), e que não conseguem qualquer tipo de auxílio. Mesmo aqueles que não conseguem afastamento remunerado sofrem, pois não podem escolher uma outra fonte de renda que lhes permita desenvolver com maior qualidade suas atividades de pesquisa, retardando a obtenção do título e comprometendo, ao menos em partes, a qualidade dos trabalhos”.</i></p> <p><i>“Já é bastante efetivo, pois todos os alunos do programa tem bolsa ou tem vínculo empregatício”.</i></p> <p><i>“Sendo mais criterioso no momento de verificar se o aluno tem algum vínculo empregatício”.</i></p> <p><i>“Acredito que estabelecer critérios para acompanhamento e exigir resultados é o ideal”.</i></p> <p><i>“Conhecer a fundo o Regulamento do Programa de Bolsas de acordo com a unidade de fomento (Capes, Cnpq, etc) e a realidade socioeconômica do grupo discente, por exemplo, o tipo de vínculo empregatício e o tempo dedicado para realizar o curso”.</i></p> <p><i>“Acredito que concedendo maior número de bolsas para os programas”.</i></p> <p><i>“Penso que além do planejamento do acadêmico beneficiário da bolsa, o programa de mestrado deve possuir metas a serem alcançadas por cada um dos bolsistas, o que certamente fomentaria a elevação do número de publicações, aprofundamento em pesquisa aplicada e melhora do nível de qualificação do programa”.</i></p> <p><i>“Primeiramente pela transparência e definição de critérios justos, considerando a baixa-renda, situação de trabalho, projeto de pesquisa, sua relevância social. Em algumas situações o que prevalece é a influência do Prof. Orientador em fazer com que seu orientando obtenha a bolsa sem que houvesse necessidade ou passando por outros que teriam maior necessidade de recebimento”.</i></p> <p><i>“Através de seleções transparentes”.</i></p> <p><i>“Maior acompanhamento dos bolsistas, criando metas de rendimento”.</i></p> <p><i>“Apresentando propostas de envolvimento com projetos e com isso melhorando as publicações, pesquisas, envolver o bolsista em mais trabalhos da universidade”</i></p> <p><i>“Financiando também alunos com vínculo empregatício”.</i></p> <p><i>“A aplicação deve ser com os que realmente necessitam”</i></p> <p><i>“Cobrar e possibilitar a participação dos bolsistas quanto a publicação de materiais (artigos, capítulos de livros, circulares etc.)”.</i></p> <p><i>“Eu gostei da forma como o meu programa abordou a questão das bolsas”.</i></p> <p><i>“Maior transparência e uma gestão melhor quanto ao acompanhamento e rendimento dos alunos bolsistas”</i></p> <p><i>“Acredito que o bom desempenho é um resultado conjunto de professores, alunos e técnico-administrativos. O programa ao qual pertenci cumpriu esse requisito, na minha opinião”.</i></p> <p><i>“Acho que deveria existir uma fiscalização maior para que pessoas que exercem atividade remunerada sejam os últimos a receberem bolsa, dando prioridade aos alunos que não exercem atividade remunerada”.</i></p> <p><i>“Os programas devem fazer o monitoramento periódico das atividades do bolsista, para verificar o seu desempenho e as suas dificuldades. Além disso, os orientadores dos alunos, que eu considero beneficiários indiretos,</i></p>

	<p><i>também devem ser cobrados nesse processo”.</i></p> <p><i>“Acho que da maneira que esta funcionando esta correta. Bastante coerente”.</i></p> <p><i>“Acompanhando melhor a utilização destas bolsas nos programas de pós graduação”.</i></p> <p><i>“Monitorar se o aluno está efetivamente realizando as pesquisas propostas”.</i></p> <p><i>“No programa ao qual estou inserida os processos para concessões de bolsas foram criteriosos e transparentes, ou seja, não tenho como criticar”.</i></p> <p><i>“Através de acompanhamento periódico das atividades realizadas pelos alunos”.</i></p> <p><i>“Oferecendo um maior número de bolsas com um valor que ofereça segurança e incentivo para o pesquisador se tornar exclusivo do programa”.</i></p> <p><i>“Penso que a pós-graduação, deve monitorar seus pesquisadores e incentivá-los a aprender, a conhecer o que está fazendo, e não somente a publicar sob pressão”.</i></p> <p><i>“Creio que deveríamos ter uma estrutura melhor, uma sala de estudos com computadores, armários, internet”.</i></p> <p><i>“Recomendo reuniões sistemáticas com os alunos bolsistas para que sejam discutidas questões referentes a aplicação e utilização das bolsas”.</i></p> <p><i>“Uma melhor estrutura em pesquisa”.</i></p> <p><i>“Acho pequena a quantidade de bolsas distribuídas... Conheci no PPG onde estudo, muitos colegas desempregados e longe da família, que não obtiveram bolsa por não estarem em uma boa colocação na lista de aprovados do Programa”.</i></p> <p><i>“Acho o programa de bolsas bastante efetivo. Teve bons resultados e defendeu ótimo, não defendeu devolva o dinheiro”.</i></p> <p><i>“Aprimoramento da seleção e acompanhamento do rendimento do beneficiado. Deve haver maior cobrança de bons resultados”.</i></p> <p><i>“Todos deveriam ganhar, pois estudar não é fácil e são poucos que querem seguir essa carreira. Principalmente no norte”.</i></p>
--	--

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

Quadro 6 Percepção dos discentes sobre os PPGs

CATEGORIA 5: Percepção dos discentes sobre os PPGs	
<p><b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta última categoria estão dispostas as percepções dos alunos quanto ao PPG ao qual está ou esteve vinculado. Enquanto muitos elogiam com veemência o curso ao qual está ou esteve vinculado, caracterizando-o de bom a excelente, outros enfatizam deficiências que vão desde a falta de estrutura física (salas adequadas, laboratórios, etc.) e acadêmica, falta de comprometimento dos docentes, falta de transparência e apoio institucional, entre outros.</p>	
TEMAS	VERBALIZAÇÕES
<p>Organização geral, estrutura física, estrutura curricular, qualidade, comprometimento, crescimento, excelência, corpo docente, deficiências, dedicação, transparência, publicações, bolsas</p>	<p><i>“Na perspectiva de aluno acho que o programa me foi muito produtivo e acho que ele está muito conectado com as problemáticas do estado e da região”.</i></p> <p><i>“O Programa passa por um período de reestruturação, inclusive com modificação de nome e linhas de pesquisa. Este é um excelente sinal de que os rumos podem entrar nos eixos. O esforço da equipe de professores e da coordenação são um ponto muito positivo”.</i></p> <p><i>“...é um excelente curso de pós-graduação, oferece aos seus alunos diversas oportunidades em áreas diferentes além de contar com excelentes professores e laboratórios”.</i></p> <p><i>“...o programa que cursei é sério, o coordenador na época que fiz, buscava qualidade no programa, projetos bons que possibilitassem melhorar o conceito cada vez mais”.</i></p> <p><i>“ Professores competentes e comprometidos, e o orientador que me passou vários conhecimentos”.</i></p> <p><i>“Foi um curso muito bom. Tive a oportunidade de aprofundar na minha área de conhecimento por meio de estudos e discussões. Cresci muito profissionalmente”.</i></p> <p><i>“Bom quadro de professores, número de disciplinas razoável, quantitativo de bolsas suficientes para atender a demanda. Estrutura física ruim”.</i></p> <p><i>“...o curso contribuiu bastante para meu amadurecimento profissional e pessoal.</i></p> <p><i>“ O programa é certamente um avanço para o norte, louvável oportunidade, mas ainda precisa evoluir muito”.</i></p> <p><i>“Acho um programa interessante pela proposta, mas vejo o corpo docente muito despreparado para a interdisciplinaridade, que é o objetivo do programa”.</i></p> <p><i>“Quadro de professores bons. Boas disciplinas, mas pouco aplicado à prática, havendo muitas discussões teóricas, com pouca ilustração de aplicações no contexto real”.</i></p> <p><i>“Não existia uma biblioteca própria para o Programa, o que limitava o acesso às publicações impressas”.</i></p> <p><i>“Programa abrangente e atual quanto às demandas sócio-ambientais. Porém, precisa definir melhor a grade das disciplinas e estruturar seu regimento interno”.</i></p> <p><i>“O programa é excelente. Tempo de defesa foi adequado ao término da minha pesquisa, e o orientador sempre deu o suporte necessário”.</i></p> <p><i>“O programa foi excelente, claro que a universidade tem alguns problemas de estrutura, mas o programa juntamente com o coordenador e os orientados se desdobraram para que as pesquisas fossem executadas de forma correta e de qualidade”.</i></p> <p><i>“De modo geral acredito que o programa teve bom desenvolvimento...as ressalvas ficam apenas para a necessidade de adequação do regimento quanto ao período de concessão de bolsas”.</i></p> <p><i>“As linhas de pesquisas são boas. A grade curricular fica a desejar, assim como a metodologia "interdisciplinar" de alguns professores.</i></p> <p><i>“Gostei, se não fosse pela exigência de dedicação exclusiva, seria melhor, pois é trabalhoso viver só com a bolsa, mas de um modo geral muito bom, e talvez, se na época tivesse um emprego, poderia não ter me dedicado suficiente, já que para liberar o servidor, mesmo que para capacitação, é</i></p>

	<p>maior burocracia”.</p> <p>“Excelente, com professores capacitados e extremamente profissionais”.</p> <p>“O Programa tem uma gestão muito transparente e eficiente”.</p> <p>“Programa que existe devido excessivo esforço profissional e pessoal do quadro de docentes e que precisa ser desburocratizado”.</p> <p>“É ótimo, bem transparente e eficiente”.</p> <p>“Excelente... Muitas publicações”.</p> <p>“Orgulhoso em participar de um programa reconhecido na região e com uma qualidade impressionante”.</p> <p>“Atende os requisitos mínimos necessários para o bom funcionamento do curso”.</p> <p>“De modo geral, gosto muito da lisura dos processos. Acho organizado e o quadro de professores é de excelente qualidade.</p> <p>“O programa é bom, mas sentimos uma certa bagunça, organização e planejamento de aulas são duas coisas que pecam muito, outra coisa a ser citada é que alguns professores simplesmente não cumpre a carga horária, não dão o número de aulas que deveriam”.</p> <p>“Considero importante e válido, mas deixa um pouco a desejar no que tange às disciplinas, não tem contribuído muito e não seguem o programa. Com relação à estrutura e critérios para a utilização dos laboratórios na UFT encontro muita dificuldade devido à falta de estrutura, reagentes, técnicos habilitados e disposição dos professores em ceder seus laboratórios”.</p> <p>“Programa extremamente conceituado, com áreas relevantes para a região, que fornece subsídios para que o aluno estude, como: salas de estudo, biblioteca, professores dispostos a tirar dúvidas, e laboratórios equipados. No geral, um programa bom”.</p> <p>“A temática é boa e oportuna para o contexto do Tocantins e Brasil. Contudo o curso precisa caminhar muito para ficar a um nível interessante. Falta organização, é necessário mexer na grade de disciplinas e investir em estrutura voltada para o curso”.</p> <p>“Penso que ainda falta organização. Há muitos professores que desmarcam suas aulas e nem sempre as repõem, os professores nem sempre têm um planejamento das aulas, quando têm, nem sempre os cumprem”.</p> <p>“Não há prazo para os professores entregarem suas notas, alguns ficam mais de ano sem as entregar e muitos deles não dão retorno das atividades desenvolvidas pelos alunos”.</p> <p>Apesar de pregar uma interdisciplinaridade não foi possível perceber a integração dos saberes”.</p> <p>“É preciso que haja mais transparência nos processos seletivos, pois suspeitas de corrupção e favorecimento pessoal pairam sobre o programa. Assim, é importante que o Ministério Público seja atuante e fiscalize o certame com rigor”.</p> <p>“O programa é razoável, tem muito a crescer e melhorar, cerca de 90% das disciplinas são modulares, as datas estipuladas no início de período não são respeitadas, a maioria dos professores não demonstram interesse em dar aula ou mesmo no crescimento do programa. O aluno não tem voz, tudo é sempre conforme a vontade do professor”.</p> <p>“O programa no qual estou vinculado, considero bom, posto que, tem alguns pontos que precisam ser melhorados”.</p> <p>“Programa com alto padrão de qualidade quanto aos conteúdos, linhas de pesquisa e qualificação dos professores. Necessita de uma maior organização e transparência administrativa. Uma maior aproximação entre orientador e orientando, de forma geral”.</p> <p>“Acredito que é necessário dar melhores condições para realizarmos as pesquisas experimentais (disponibilidade de recursos, laboratórios equipados pra análises e com técnicos habilitados e mão de obra de campo), principalmente para os não bolsistas, pois temos muitos gastos com os trabalhos de campo”.</p> <p>“Tem muita coisa pra melhorar, mas apesar disto é o programa de pós-graduação da UFT que mais publica”.</p>
--	--

	<p><i>“Um pouco desorganizado, mas é um bom programa e está melhorando”.</i></p> <p><i>“tem pouca produção científica, praticamente não promove integração entre a graduação e os pós-graduandos. Pode se dizer não há grupos de pesquisa, cada orientador conduz suas próprias pesquisas individualmente”.</i></p> <p><i>“Existem problemas administrativos. No geral é bom”.</i></p> <p><i>“Tem suas deficiências como qualquer programa de pós-graduação, mas no geral está contribuindo com minha formação”</i></p> <p><i>“Retirando a questão de se ter poucas bolsas disponíveis e de não ter recursos disponíveis para participação em congressos, eu estou satisfeito por estar vinculado ao programa”</i></p> <p><i>“Alguns professores não contribuem de forma positiva para a manutenção do aluno no programa”.</i></p>
--	--

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

#### Quadro 7 Evasão na pós-graduação

<b>CATEGORIA 6:</b> Evasão na pós-graduação	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria os alunos evadidos (desistentes ou desligados) relatam os fatores que motivaram a não conclusão do curso. Desistência por motivos particulares foi o principal motivo abordado, além de gravidez, problemas de saúde, dificuldade em conciliar estudo e trabalho e problemas com o professor orientador. Observou-se que alguns dos respondentes preferiram não manifestar o motivo da não conclusão do curso.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Desistência, problemas de saúde, gravidez, trabalho, orientador	<p><i>“Desistência, por dificuldade no comparecimento às aulas”</i></p> <p><i>“Impossibilidade de cursar concomitantemente com as atividades desenvolvidas”</i></p> <p><i>“Licença maternidade”</i></p> <p><i>“Fiquei grávida no segundo ano do mestrado e junto com a gravidez outros problemas de saúde se manifestaram como a depressão e por isso não consegui concluir o curso”</i></p> <p><i>“Desligamento por não qualificação do projeto de dissertação”</i></p> <p><i>“Fui convidada a me retirar do curso”</i></p> <p><i>“Por motivos particulares que me acarretaram uma dificuldade na continuação do segundo ano, intensificada com a falta de humanidade e interesse de colaboração do orientador diante do momento vivenciado”</i></p>

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 8** Efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES

<b>CATEGORIA 1:</b> Efetividade e contribuição das bolsas DS da CAPES	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Nesta categoria os coordenadores enfatizam a importância da concessão das bolsas de estudo para os alunos de pós-graduação, porém apontam para a necessidade de uma melhor distribuição das cotas entre os PPGs, ampliando o quantitativo de bolsas de forma a atender o maior número possível de alunos.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Auxílio, contribuição	<p><i>“Fundamental ao nosso Programa”.</i></p> <p><i>“Acredito que a Pró-Reitoria deveria distribuir melhor as bolsas. Entretanto, as bolsas da Demanda Social são importantes”.</i></p> <p><i>“Importante, pois alguns alunos dependem da bolsa para realizar o programa”.</i></p> <p><i>“Temos apenas 2 bolsas. Considero que a contribuição seria maior se tivéssemos mais”.</i></p> <p><i>“O Programa tem auxiliado e muito os pós-graduandos, principalmente os mestrandos, pois muitos não possuem outra fonte de recursos”.</i></p> <p><i>“Acredito que esta contribuição deveria ser bem mais expressiva. Da forma como acontece atualmente não é suficiente para atender às exigências da própria CAPES”.</i></p> <p><i>“...muitos alunos não têm vínculo empregatício. Temos inclusive alunos de outros estados, tornando a bolsa imprescindível”.</i></p>

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 9** Desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas

<b>CATEGORIA 2:</b> Desempenho acadêmico dos alunos bolsistas e não bolsistas	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Dentre as exigências constantes no regulamento do programa de bolsas DS está a dedicação integral dos bolsistas às atividades do curso, devendo os mesmos comprovar desempenho acadêmico satisfatório, uma vez que o referido programa de bolsas busca manter em “tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico”. Nesse sentido, na percepção da grande maioria dos coordenadores o fato do aluno dedicar-se ou não integralmente às atividades do curso influencia seu desempenho acadêmico, ou seja, consideram que o vínculo empregatício prejudica o rendimento do aluno. Por outro lado, há também aqueles que afirmam não perceber essa influência e consideram o desempenho de ambos muito semelhantes.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Vínculo empregatício, desempenho	<p><i>“Não há uma relação direta, mas o certo é que alguns alunos sem a bolsa teriam mais dificuldades”.</i></p> <p><i>“Relativo. Há alunos bons também sem bolsa.”</i></p> <p><i>“Os alunos não-bolsistas do PPG são aqueles com vínculo empregatício, portanto é difícil avaliar o efeito da ausência de bolsa. O que percebo é que o desempenho dos alunos com vínculo tende a ser mais baixo nas disciplinas e outras atividades”.</i></p> <p><i>A razão é clara, não é que os discentes com vínculos sejam inferiores aos de dedicação exclusiva, às vezes até são considerados superiores, mas o fato de ter de dividir sua atenção entre a pós e seus afazeres profissionais acaba por prejudicá-los muito”.</i></p> <p><i>“Tais alunos (com vínculo) têm dificuldade de destinar tempo para leitura e para trabalhos extra-classe. A falta de tempo também prejudica a dedicação para a redação da dissertação”.</i></p> <p><i>“Interfere e muito. O acúmulo de atividades e exigências prejudica bastante o desempenho e a produção acadêmica do discente”.</i></p>

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 10** Acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação

<b>CATEGORIA 3: Acompanhamento dos bolsistas e evasão na pós-graduação</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Os participantes em sua maioria destacam a forma como realizam o acompanhamento do desempenho do aluno bolsista, enquanto outros asseguram não realizar acompanhamento diferenciado entre os alunos, independente de sua condição de bolsista ou não. Quanto à questão da evasão, mostram-se otimistas do ponto de vista do curso, visto que em sua maioria atribuem a fatores externos os casos ocorridos.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
Acompanhamento, evasão	<p><i>“Acompanhamos todos os alunos da mesma forma, de acordo com as exigências do programa, independente de ser bolsista ou não”.</i></p> <p><i>“Através de relatórios semestrais que devem ser entregues à coordenação de curso em cada matrícula semestral”.</i></p> <p><i>“...o aluno tem que comprovar a conclusão do estágio de docência para marcar a defesa da dissertação. Os discentes tem sido orientados, com antecedência, sobre os prazos e exigências do curso”.</i></p> <p><i>“A evasão em nosso programa é muito pequena. Acredito que consigamos isso por mérito de nossa equipe docente que consegue manter excelente relacionamento entre orientado/orientador, por disponibilizar a entrada de estudantes exclusivo com bolsas ou vínculo empregatício, dentre outras ações que convencem o estudante de que vale realmente a pena concluir nosso programa”.</i></p> <p><i>“Problemas pessoais dos alunos e, em alguns casos muito isolados, a relação orientador-orientando”.</i></p> <p><i>“Todas as evasões ocorridas no PPG, tivemos três (03), aconteceram por dificuldades do mestrando em concluir as pesquisas. Nenhuma teve relação com dificuldade financeira do mestrando”.</i></p> <p><i>“Não ocorre. O que já ocorreu é o desligamento de estudantes bolsistas por não manterem seu coeficiente de rendimento e estudantes com vínculo por não terem tempo para se dedicarem à pós-graduação, por imposição de sua instituição de origem”.</i></p>

**Fonte:** Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2016).

**Quadro 11** Percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT

<b>CATEGORIA 4: Percepção dos coordenadores sobre a pós-graduação da UFT</b>	
<b>DESCRIÇÃO:</b> Esta categoria demonstra a percepção dos coordenadores dos PPGs acerca da pós-graduação da UFT. Relatam e reconhecem o crescimento nesse nível de ensino na UFT, porém destacam problemas estruturais em função dos baixos investimentos, além da necessidade de consolidar os cursos existentes, melhorando a qualidade dos mesmos e assim elevando seus conceitos de avaliação junto a CAPES.	
<b>TEMAS</b>	<b>VERBALIZAÇÕES</b>
CAPES, crescimento, estrutura física, qualidade	<p><i>“Está em expansão, mas alguns aspectos precisam ser mais divulgados para que mais docentes possam conhecer como se constrói um curso de pós-graduação e se integrar a essas”.</i></p> <p><i>“Falta investimentos estruturais...Secretarias, Impressoras, Salas de Orientação. Alguns programas têm, outros não”.</i></p> <p><i>“A Pós-Graduação da UFT está bem conceituada. De forma geral, os programas são bem avaliados tanto internamente quanto externamente. Prova disso é que quase todos os programas com mais de cinco anos, possuem nota 4 e os cursos de Doutorado estão em expansão”.</i></p> <p><i>“Talvez não seja mais hora de abrir novos cursos, e sim de melhorar a qualidade dos já existentes, pois se não ocorrer ações nesse sentido, alguns programas terão dificuldades de sobreviverem com as novas exigências da</i></p>



## REFERÊNCIAS

LEITE, Joselma Rodrigues de Sousa. Diagnóstico da efetividade do programa de bolsas Demanda Social na pós-graduação da UFT (pesquisa realizada no segundo semestre do ano de 2015). *In*: LEITE, Joselma Rodrigues de Sousa. **Avaliação da efetividade do programa Demanda Social da CAPES na pós-graduação da UFT**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas (Gespol), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.