



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional – PPGEMP

Raquel Maciel dos Reis

**Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em
Estudos Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa**

Brasília - DF

2025

Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Profissional da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo

Brasília - DF

2025

Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação – Profissional da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo
Universidade de Brasília (UnB) / PPGE MP – Orientadora

Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Universidade de Brasília (UnB) / PPGE MP – Avaliador Interno

Prof. Dr. Robson Vila Nova Lopes
Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Avaliador Externo

Prof. Dr. Leonardo Cavalcanti da Silva
Universidade de Brasília (UnB) / PPGECSA – Avaliador Externo ao Programa

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília (UnB) / PPGE MP – Suplente

Brasília - DF

2025

Aos egressos do PPGECsA, que, com generosamente e compromisso, compartilharam seus relatos e vivências no programa.

Cada relato foi uma semente de reflexão e aprendizado que enriqueceu profundamente este trabalho.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela presença constante, pela força que sustenta meus passos e pela serenidade que me guiou mesmo nos momentos mais desafiadores desta jornada.

À professora Adriana Almeida Sales de Melo, minha orientadora, registro minha profunda gratidão pelo apoio, paciência e direcionamento que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Ao professor Bernardo Kipnis pela sua escuta atenta, suas orientações cuidadosas durante as aulas de seminário contribuíram para o amadurecimento da pesquisa.

Agradeço, com carinho e admiração, a Cecília, Socorro, Ione, Paulo e Sinara, colegas técnicos-administrativos que tornam a rotina de trabalho mais leve, acolhedora e humana. A amizade, o bom humor e a colaboração de vocês foram fundamentais para transformar os dias de maior cansaço em momentos de partilha e aprendizado.

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA/UnB), pelo incentivo e confiança depositados neste trabalho.

Aos egressos do PPGECsA, que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, compartilhando suas experiências, trajetórias e reflexões, deixo minha gratidão mais sincera. Cada história narrada foi uma contribuição valiosa para compreender o papel transformador da pós-graduação e reafirmar sua responsabilidade social.

À Universidade de Brasília (UnB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Faculdade de Educação (PPGE/FE/UnB), pelo espaço de aprendizado e pela vaga destinada aos técnicos administrativos, que tornou possível a minha participação nesta trajetória de formação e aperfeiçoamento, uma experiência formativa que une teoria e prática, voltada à realidade do trabalho.

Aos colegas e amigos, que acompanharam esta caminhada e ofereceram palavras de incentivo, paciência e compreensão diante das minhas ausências, o meu sincero agradecimento.

E, de modo muito especial, à minha família, em especial meu pai José Carlos e minha mãe Maria Maciel, pelo amor incondicional, pela paciência e por compreenderem os momentos em que precisei abrir mão de encontros, celebrações e convívios para dedicar-me à pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível, deixo o meu mais sincero muito obrigada.

Se os cientistas tomarem plena consciência da significação última do que produzem, como valores sociais e humanos, do contexto social em que estão inseridos e da situação de dependência a que tem sido relegado o nosso país, terão necessariamente – como cidadãos ou como força social organizada – que contribuir de forma decisiva para colocar a ciência e a tecnologia a serviço da solução dos imensos problemas que enfrenta nossa sociedade.

Furtado, 1979

RESUMO

Esta dissertação investigou as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) da Universidade de Brasília, visando subsidiar seu processo de autoavaliação. O problema central consistiu em compreender como os egressos percebem a formação recebida e de que modo essas percepções podem orientar a avaliação interna do programa. O objetivo geral foi conhecer essas percepções para fundamentar a autoavaliação do PPGECsA. Adotou-se uma abordagem metodológica predominantemente qualitativa, de natureza aplicada, descritiva e exploratória, baseada na análise de conteúdo de Mayring (2002). A coleta de dados combinou pesquisa bibliográfica e documental sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), levantamento do perfil de 131 egressos titulados entre 2017 e 2024 a partir de sistemas institucionais (SIGAA, Sucupira e Lattes), aplicação de questionário online (com questões abertas e fechadas) a 24 egressos e realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados quantitativos foram tratados por estatística descritiva, e os qualitativos foram analisados por meio de categorização temática. Os resultados quantitativos delinearão o perfil dos egressos, revelando predominância do gênero feminino, forte inserção profissional no setor público e acadêmico, e uma presença internacional diversificada. Os resultados qualitativos, organizados em oito categorias analíticas, evidenciaram potenciais do programa, como a excelência docente, a abordagem comparativa e interdisciplinar, e o apoio administrativo eficiente. Simultaneamente, identificaram fragilidades estruturais críticas, especialmente em infraestrutura física, relação orientador-orientando, clima acadêmico, integração discente, apoio à internacionalização e articulação com o mercado de trabalho não acadêmico. Concluiu-se que as percepções dos egressos constituem uma fonte estratégica e válida de informação para a autoavaliação, permitindo um diagnóstico multidimensional que transcende indicadores quantitativos. O estudo demonstrou a viabilidade e a necessidade de institucionalizar a escuta dos egressos como eixo central do planejamento e da qualificação contínua do programa, alinhando-o às diretrizes de responsabilidade social da pós-graduação brasileira. Como produto técnico, a pesquisa gerou uma Nota Técnica com recomendações para o fortalecimento institucional do vínculo com os egressos.

Palavras-chaves: Pós-graduação; Egressos; Autoavaliação; Formação Acadêmica; Responsabilidade Social; Plano Nacional de Pós-graduação

ABSTRACT

This dissertation investigated alumni perceptions regarding the academic training provided by the Graduate Program in Comparative Studies on the Americas (PPGECsA) at the University of Brasília, aiming to support its self-evaluation process. The central problem was to understand how graduates perceive the training received and how these perceptions can guide the program's internal evaluation. The general objective was to identify these perceptions to provide a foundation for PPGECsA's self-evaluation. A predominantly qualitative methodological approach was adopted, being applied, descriptive, and exploratory in nature, based on Mayring's (2002) content analysis. Data collection combined bibliographic and documentary research on National Graduate Plans (PNPGs), a profile survey of 131 graduates who earned their degrees between 2017 and 2024 (using institutional systems such as SIGAA, Sucupira, and Lattes), an online questionnaire applied to 24 alumni, and semi-structured interviews. Quantitative data were processed through descriptive statistics, while qualitative data were analyzed through thematic categorization. Quantitative results outlined the alumni profile, revealing a female predominance, strong professional placement in the public and academic sectors, and a diverse international presence. Qualitative results, organized into eight analytical categories, highlighted the program's strengths, such as faculty excellence, the comparative and interdisciplinary approach, and efficient administrative support. Simultaneously, critical structural weaknesses were identified, especially regarding physical infrastructure, the advisor-advisee relationship, academic climate, student integration, support for internationalization, and articulation with the non-academic labor market. It was concluded that alumni perceptions constitute a strategic and valid source of information for self-evaluation, allowing for a multidimensional diagnosis that transcends quantitative indicators. The study demonstrated the feasibility and necessity of institutionalizing alumni feedback as a central pillar for the program's planning and continuous qualification, aligning it with the social responsibility guidelines of Brazilian graduate education. As a technical product, the research generated a Technical Note with recommendations for strengthening the institutional bond with alumni.

Keywords: Graduate Education; Graduates; Self-Evaluation; Academic Training; Social Responsibility; National Graduate Education Plan.

RESUMEN

Esta disertación investigó las percepciones de los egresados sobre la formación académica del Programa de Posgrado en Estudios Comparados sobre las Américas (PPGECsA) de la Universidad de Brasilia, con el objetivo de subsidiar su proceso de autoevaluación. El problema central consistió en comprender cómo los egresados perciben la formación recibida y de qué manera estas percepciones pueden orientar la evaluación interna del programa. El objetivo general fue conocer dichas percepciones para fundamentar la autoevaluación del PPGECsA. Se adoptó un enfoque metodológico predominantemente cualitativo, de naturaleza aplicada, descriptiva y exploratoria, basado en el análisis de contenido de Mayring (2002). La recolección de datos combinó investigación bibliográfica y documental sobre los Planes Nacionales de Posgrado (PNPGs), el relevamiento del perfil de 131 egresados titulados entre 2017 y 2024 a partir de sistemas institucionales (SIGAA, Sucupira y Lattes), la aplicación de un cuestionario en línea a 24 egresados y la realización de entrevistas semiestructuradas. Los datos cuantitativos fueron tratados mediante estadística descriptiva, y los cualitativos se analizaron a través de la categorización temática. Los resultados cuantitativos delinearon el perfil de los egresados, revelando un predominio del género femenino, una fuerte inserción profesional en los sectores público y académico, y una presencia internacional diversificada. Los resultados cualitativos, organizados en ocho categorías analíticas, evidenciaron potencialidades del programa, como la excelencia docente, el enfoque comparativo e interdisciplinario y el apoyo administrativo eficiente. Simultáneamente, se identificaron debilidades estructurales críticas, especialmente en infraestructura física, la relación asesor-estudiante, el clima académico, la integración estudiantil, el apoyo a la internacionalización y la articulación con el mercado laboral no académico. Se concluyó que las percepciones de los egresados constituyen una fuente estratégica y válida de información para la autoevaluación, permitiendo un diagnóstico multidimensional que trasciende los indicadores cuantitativos. El estudio demostró la viabilidad y la necesidad de institucionalizar la escucha de los egresados como eje central de la planificación y la calificación continua del programa, alineándolo con las directrices de responsabilidad social del posgrado brasileño. Como producto técnico, la investigación generó una Nota Técnica con recomendaciones para el fortalecimiento institucional del vínculo con los egresados.

Palabras clave: Posgrado; Egresados; Autoevaluación; Formación Académica; Responsabilidad Social; Plan Nacional de Posgrado.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa

Figura 2 – Distribuição do número de mestres e doutores egressos que saíram do PPGECSA no período de 2017 a 2024

Figura 3 – Distribuição percentual de mestres e doutores egressos do PPGECSA, segundo sexo no período de 2017 a 2024

Figura 4 – Distribuição percentual de faixa etária dos egressos da pós-graduação do PPGECSA, no período de 2017 a 2024

Figura 5 – Distribuição percentual dos egressos do mestrado e doutorado, do período de 2017 a 2024 quanto ao tipo de instituição em que está vinculado

Figura 6 – Distribuição percentual dos egressos do mestrado e doutorado, do período de 2017 a 2024 quanto ao tipo de vínculo empregatício

Figura 7 – Distribuição percentual dos egressos do mestrado e doutorado, do período de 2017 a 2024 quanto à área de atuação

Figura 8 – Distribuição de egressos do PPGECSA por nacionalidade, no período de 2017 a 2024

Figura 9 – Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA (mestres e doutores), segundo sexo (2017–2024)

Figura 10 – Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA (mestres e doutores), segundo raça e cor (2017–2024)

Figura 11 – Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA (mestres e doutores), segundo idade (2017–2024)

Figura 12 – Nuvem de palavras dos locais de origem e residência atual dos egressos respondentes do PPGECSA (2017–2024)

Figura 13 – Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA (mestres e doutores), segundo nível de titulação (2017–2024)

Figura 14 – Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA, segundo recebimento e tipo de bolsa

Figura 15 – Distribuição de frequência das expectativas iniciais dos egressos participantes (mestre e doutores) em relação ao programa

Figura 16 – Número de egressos (mestrado e doutorado) respondentes do PPGECSA por situação profissional atual (2017–2024)

Figura 17 – Distribuição percentual da percepção dos egressos respondentes sobre a contribuição do PPGECSA para a inserção profissional (2017–2024)

Figura 18 – Distribuição percentual da avaliação dos egressos respondentes do PPGECSA sobre a contribuição dos aspectos da formação acadêmica (2017–2024)

QUADROS

Quadro 1 – Laboratórios e Núcleos vinculados ao ELA/PPGECSA da UnB

Quadro 2 – Resumo das Análise das Percepções dos Egressos do PPGECSA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Autoavaliação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPPAC – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAN – Departamento de Antropologia

DDAL – Núcleo-Rede de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento e Democracia na América Latina

ECLA – Grupo de Estudos sobre Pensamento Crítico Latino-Americano

ELA – Departamento de Estudos Latino-Americanos

FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

GREIG – Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Gênero

ICS – Instituto de Ciências Sociais

LAEMI – Laboratório de Estudos sobre as Migrações Internacionais

LAPEDA – Laboratório de Pesquisa sobre Estado e Desenvolvimento nas Américas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NUREDA – Núcleo de Referência e Documentação sobre as Américas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGECsA – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

PPGE MP – Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional

PROAP – Programa de Apoio à Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIR – Sistema de Indicadores de Resultados

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

SOL – Departamento de Sociologia

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. APRESENTAÇÃO DO TEMA.....	16
1.2. CONTEXTO, PROBLEMA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	18
1.3. HIPÓTESE, OBJETIVO E METODOLOGIA.....	19
1.4. ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	20
2. OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG): CONTEXTOS POLÍTICOS, AVALIAÇÃO, RESPONSABILIDADE SOCIAL E EGRESSOS.....	22
2.1. I PNPG (1975–1979) - O PRIMEIRO PLANO.....	22
2.2. II PNPG (1982–1985): QUALIDADE E ALINHAMENTO ÀS NECESSIDADES ECONÔMICAS.....	23
2.3. III PNPG (1986–1989): REDEMOCRATIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO.....	24
2.4. IV PNPG (1990–2004): EXPANSÃO E REFORMAS NEOLIBERAIS.....	24
2.5. V PNPG (2005–2010): INCLUSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL.....	25
2.6. VI PNPG (2011–2020): AUSTERIDADE E DESAFIOS.....	26
2.7. VII PNPG (2025–2029): NOVOS HORIZONTES.....	26
3. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS AMÉRICAS (PPGECsA).....	27
3.1 HISTÓRICO E CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL.....	27
3.2. O CORPO DOCENTE: FORMAÇÃO E PERFIS.....	29
3.3. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E COMPARATIVA.....	30
3.4. LINHAS DE PESQUISA.....	31
3.4.1 Desenvolvimento, globalização e migrações nas Américas:.....	31
3.4.2. Etnicidade, raça, classe e gênero nas Américas:.....	31
3.4.3. Sociedade, Instituições e Políticas nas Américas:.....	31
3.5. LABORATÓRIOS E NÚCLEOS DE PESQUISA.....	32
3.6. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO PPGECsA E AS DIRETRIZES DA ÁREA DE SOCIOLOGIA.....	34
3.7. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO.....	37
4. METODOLOGIA.....	38
4.1 AMOSTRA.....	39
4.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	41
4.3. ANÁLISE DOS DADOS.....	45
4.3.1. Análise dos Dados Quantitativos.....	45
4.3.2. Análise dos Dados Qualitativos.....	46
5. PERFIL DOS EGRESSOS DO PPGECsA (2017–2024): UMA ANÁLISE A PARTIR DE EVIDÊNCIAS INSTITUCIONAIS.....	49
5.1. RESULTADO.....	49

5.2. DISCUSSÃO.....	56
6. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS: SUBSÍDIO À AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS AMÉRICAS.....	58
6.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES: IDENTIDADE, MOTIVAÇÕES E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....	59
6.2. ANÁLISE CATEGORIAL DAS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PPGECsA.....	68
6.2.1. Relação Orientador–Orientando.....	68
6.2.1.1. Orientação como suporte acadêmico e formativo.....	68
6.2.1.2. Conflitos na relação de orientação e barreiras ao diálogo.....	69
6.2.1.3. Rompimentos, mudanças de orientação e impactos emocionais.....	70
6.2.1.4. Frustração e impacto na avaliação global do programa.....	71
6.2.1.5. Síntese interpretativa.....	71
6.2.2. Infraestrutura e Condições Materiais.....	72
6.2.2.1. O suporte financeiro como condição de possibilidade da pesquisa.....	72
6.2.2.2. Limitações de financiamento e impactos na trajetória formativa.....	73
6.2.2.3. A precariedade do espaço físico como elemento limitador.....	75
6.2.2.4. Síntese interpretativa.....	76
6.2.3. Clima Acadêmico e Relações Interpessoais.....	77
6.2.3.1. Solidariedade e acolhimento no cotidiano acadêmico.....	77
6.2.3.2. Ausência de competitividade excessiva como fator positivo.....	78
6.2.3.3. Conflitos interpessoais e disputas de poder.....	78
6.2.3.4. Prejuízos à saúde mental dos discentes.....	79
6.2.3.5. Síntese interpretativa.....	80
6.2.4. Formação Acadêmica e Organização Curricular.....	80
6.2.4.1. Ênfase na pesquisa comparativa como diferencial formativo.....	81
6.2.4.2. Perspectiva latino-americana e diversidade bibliográfica.....	81
6.2.4.3. Interdisciplinaridade e robustez da formação.....	82
6.2.4.4. Fragmentação e isolamento entre projetos docentes.....	82
6.2.4.5. Ampliação do diálogo com outros departamentos.....	83
6.2.4.6. Síntese interpretativa.....	83
6.2.5. Inserção e Avanço Profissional.....	84
6.2.5.1. Impacto da formação na trajetória profissional.....	85
6.2.5.2. Limites da formação na prática profissional.....	88
6.2.5.3. Dificuldades de transposição da formação para o mercado de trabalho.....	88
6.2.5.4. Síntese interpretativa.....	90
6.2.6. Internacionalização e Redes de Cooperação.....	91
6.2.6.1. Experiências internacionais como elemento de qualificação da formação.....	91
6.2.6.2. Parcerias institucionais e cooperação acadêmica internacional.....	92
6.2.6.3. Fragilidades no apoio a estudantes estrangeiros.....	94

6.2.6.4. Síntese interpretativa.....	95
6.2.7. Apoio Administrativo e Secretaria.....	96
6.2.7.1. A secretaria como espaço de eficiência e acolhimento institucional.....	96
6.2.7.2. Limitações estruturais e impacto no alcance das ações administrativas.....	97
6.2.7.3. Síntese interpretativa.....	97
6.2.8. Integração Discente e Vida Acadêmica.....	98
6.2.8.1. Valorização dos espaços de debate e reflexão coletiva.....	98
6.2.8.2. Sentimentos de distanciamento e baixa integração institucional.....	99
6.2.8.3. Impactos da pandemia no isolamento acadêmico.....	99
6.2.8.4. Síntese interpretativa.....	100
7. DISCUSSÃO.....	101
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
9. CONCLUSÃO.....	109
10. PRODUTO TÉCNICO.....	111
11. REFERÊNCIAS.....	126

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

O Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) foi criado em 1987, tendo registrado a defesa de sua primeira tese de doutorado em 1992. A primeira turma de mestrado teve início em 2003, consolidando sua produção acadêmica com a defesa da primeira dissertação em 2005 (COLETA, 2020). Ao longo de sua história, o PPGECsA passou por transformações significativas, como a migração para a Área de Sociologia em 2019, que resultou na reestruturação de suas linhas de pesquisa para fortalecer a pesquisa com base nas Ciências Sociais.

Atualmente, a estrutura acadêmica do Programa está organizada em três linhas de pesquisa, que evidenciam sua abordagem multidisciplinar e comparativa: Desenvolvimento, Globalização e Migrações; Etnicidade, Raça, Classe e Gênero; e Sociedade, Instituições e Políticas nas Américas. Até 2024, o PPGECsA produziu 210 dissertações de mestrado e 174 teses de doutorado, consolidando sua trajetória acadêmica e científica. Nesse contexto, a avaliação da qualidade da formação torna-se essencial, e a figura do egresso assume papel estratégico para compreender o impacto e a relevância social do Programa. A trajetória profissional e acadêmica dos titulados reflete não apenas a excelência da formação oferecida, mas também a capacidade do Programa de gerar contribuições significativas para a sociedade.

A CAPES enfatiza a necessidade de monitoramento sistemático do destino dos egressos, considerando-o indicador-chave da eficácia da pós-graduação (BRASIL, 2018). Estudos recentes demonstram que o engajamento dos ex-alunos no processo de autoavaliação permite coletar informações qualitativas essenciais, como percepções sobre relevância do curso, aplicação do conhecimento e contribuições para o desenvolvimento profissional (LEITE et al., 2020; ROSSIT et al., 2024).

O processo avaliativo conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) evidencia esse protagonismo. Atualmente, cerca de 35% da nota final de um programa de pós-graduação acadêmico está relacionada, direta ou indiretamente, à atuação dos egressos (BRASIL, 2025). O impacto direto corresponde a 16% da nota e abrange tanto o destino e a atuação profissional dos titulados quanto o impacto educacional, social e cultural de suas atividades. Já o impacto indireto, equivalente a 19%, associa-se à inserção social, às redes de pesquisa, à cooperação acadêmica e às produções em coautoria com docentes e discentes (BRASIL,

2025). Esse arranjo evidencia a centralidade do egresso, que, ao lado dos indicadores de produção e de inserção institucional, compõe a espinha dorsal da avaliação da CAPES.

A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados), foi instituída em 1976, e constitui o principal instrumento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os resultados dessa avaliação, conforme os autores Nobre e Freitas (2017) possuem múltiplos usos: estudantes utilizam as notas para decidir seus futuros cursos, enquanto agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de financiamento com base nas classificações atribuídas. Além disso, os estudos e indicadores gerados pela avaliação podem influenciar políticas governamentais voltadas ao apoio e crescimento da pós-graduação, bem como propor uma agenda para reduzir desigualdades regionais e entre áreas do conhecimento no Brasil (NOBRE E FREITAS, 2017).

O Sistema de Avaliação da Capes é estruturado em dois processos principais: a entrada e a permanência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Ambos os processos são pautados por princípios como reconhecimento pela análise dos pares, critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmica e transparência na divulgação de resultados. A avaliação de permanência inclui um acompanhamento anual e uma avaliação periódica (BRASIL, a s.d.).

Conforme apresenta Nobre e Freitas (2017) o sistema de avaliação da Capes ao longo dos anos foi continuamente aprimorado, tornando-se um instrumento essencial para estabelecer padrões de excelência acadêmica nos mestrados e doutorados nacionais. Os resultados dessas avaliações não apenas fundamentam políticas públicas para a pós-graduação, mas também orientam ações de fomento, como bolsas de estudo e auxílios financeiros. Princípios como diversidade e aperfeiçoamento contínuo devem ser observados pelos Comitês de área e instâncias superiores, garantindo que o sistema atenda às necessidades de áreas tão distintas quanto as ciências básicas, tecnológicas e humanas.

No entanto, apesar de sua importância, o modelo tradicional de avaliação tem sido criticado por priorizar métricas quantitativas, como o número de artigos publicados e orientações concluídas, negligenciando aspectos qualitativos, como a relevância social da pesquisa e a qualidade da formação oferecida aos estudantes (VOGEL, 2015). Contudo, nos últimos anos, a autoavaliação (AA) emergiu como uma ferramenta estratégica para complementar os processos avaliativos tradicionais. A autoavaliação é “um processo de autoanálise realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da

qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas” (Leite, 2008, p. 466).

Formalmente incorporada ao sistema de avaliação da pós-graduação com a publicação do documento “Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação” pela BRASIL (2018), a AA busca superar as limitações dos modelos anteriores, promovendo uma abordagem mais participativa e reflexiva, o documento apresenta que a AA deve “[...] ser realizada através de processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades do programa e que revelam políticas e ações de correção e consolidação” (BRASIL, 2018, p. 19).

Segundo Rossit et al (2024) e Leite et al (2020), a AA envolve os próprios atores do programa, coordenadores, docentes, discentes e egressos, na avaliação crítica dos resultados alcançados, identificando potencialidades e fragilidades. Essa abordagem fortalece a autonomia das instituições e incentiva a melhoria contínua dos programas, considerando suas especificidades e contextos regionais.

Outro avanço significativo do modelo atual é a centralidade dada ao acompanhamento dos egressos, considerados indicadores-chave da qualidade dos programas. Conforme destacado pela CAPES (BRASIL, 2018, p.14) “Os programas devem monitorar e acompanhar o destino dos seus egressos, sendo parte relevante do processo avaliativo. Pós-graduados bem empregados refletem a qualidade da formação que se oferece”. A inserção dos egressos no mercado de trabalho e na sociedade reflete diretamente a eficácia da formação recebida.

Diante desse contexto, o egresso constitui-se como um dos principais indicadores da qualidade e da relevância social da pós-graduação brasileira. Mais do que resultados estatísticos, a trajetória dos titulados em cursos de mestrado e doutorado revela em que medida os programas cumprem sua função de formar profissionais qualificados, capazes de atuar na produção científica, no ensino, na gestão pública e em diferentes setores da sociedade. Desse modo, ao se analisar a avaliação da pós-graduação, é imprescindível que o egresso seja tomado como fio condutor, pois ele expressa de forma concreta a contribuição dos programas para o desenvolvimento acadêmico, científico, cultural e social do país.

1.2. CONTEXTO, PROBLEMA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) têm evoluído progressivamente, incorporando a responsabilidade social como eixo estruturante das ações e avaliações, enfatizando a

necessidade de alinhar a formação acadêmica às demandas da sociedade e do mercado de trabalho (SILVA; LUFT, 2024). Essa evolução reforça a importância de compreender a percepção dos egressos como forma de consolidar a responsabilidade social e promover impactos positivos.

A experiência do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) ilustra os desafios enfrentados: embora seja reconhecido por sua abordagem comparativa, o programa ainda apresenta lacunas quanto à cultura de autoavaliação e ao vínculo estruturado com seus ex-alunos. Isso limita a capacidade de diagnosticar fragilidades internas e avaliar o impacto da formação na trajetória profissional e acadêmica dos egressos.

O problema central desta pesquisa está formulado na seguinte questão: **como os egressos do PPGECsA percebem a formação oferecida pelo programa e de que forma essas percepções podem subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECsA?** Essa indagação decorre da constatação de que a participação dos ex-alunos ainda é limitada e de que há dificuldades na atualização de dados e na manutenção de seus currículos Lattes, o que compromete a coleta de informações qualitativas essenciais. Essa fragilidade reduz a compreensão do impacto social da pós-graduação e dificulta a identificação de oportunidades de melhoria no programa.

A relevância do estudo está diretamente vinculada à necessidade de fortalecer a autoavaliação e o acompanhamento de egressos, alinhando o PPGECsA às diretrizes da CAPES e ao VII PNPG (2025-2029), que enfatizam a avaliação participativa e o impacto social. Ao investigar as percepções dos ex-alunos sobre a formação recebida, a pesquisa busca oferecer subsídios concretos para o aprimoramento dos processos avaliativos, o fortalecimento das políticas institucionais e a consolidação da responsabilidade social da pós-graduação.

Espera-se, ainda, que os resultados orientem práticas de gestão, promovam ajustes curriculares e reforcem a qualidade acadêmica do programa, garantindo que a formação atenda às demandas contemporâneas das Ciências Sociais. A pesquisa também se justifica pela ausência de estudos específicos sobre a percepção dos egressos do PPGECsA, contribuindo, assim, para preencher uma lacuna relevante no processo de desenvolvimento do programa.

1.3. HIPÓTESE, OBJETIVO E METODOLOGIA

A pesquisa parte da **hipótese** de que os egressos podem fornecer *insights* críticos e abrangentes sobre o programa, capazes de orientar melhorias curriculares, pedagógicas e de gestão. Assim, ao integrar as experiências dos ex-alunos, busca-se transformar a avaliação em um processo

mais participativo, reflexivo e socialmente responsável, consolidando o papel da pós-graduação na formação de profissionais qualificados e no impacto positivo para a sociedade.

O **objetivo geral** do estudo é conhecer as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA), a fim de subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECsA.

Os **objetivos específicos** são:

- a) descrever o processo de evolução histórica dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), destacando a avaliação, acompanhamento do egresso e responsabilidade social;
- b) Identificar os aspectos do PPGECsA considerados mais relevantes pelos egressos para sua formação acadêmica, pessoal e profissional;
- c) Reconhecer potencialidades e fragilidades do PPGECsA a partir da percepção dos egressos;
- d) Analisar como essas percepções podem ser incorporadas ao processo de autoavaliação do programa;
- e) Elaborar uma nota técnica com recomendações para subsidiar práticas e políticas institucionais de fortalecimento de vínculo com os egressos.

Quanto à metodologia, este estudo adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, pautada na análise de conteúdo de Mayring (2002). A pesquisa é do tipo aplicada, descritiva e exploratória. A coleta de dados foi realizada por meio de: (a) pesquisa bibliográfica e documental sobre os PNPGs e a autoavaliação da pós-graduação; (b) levantamento de dados nos sistemas institucionais (SIGAA) e na Plataforma Lattes, visando mapear o perfil dos egressos e subsidiar a análise da pesquisa; * (c) realização de entrevista com egressos titulados entre 2017 a 2024; e (d) aplicação de um questionário online (com perguntas abertas e fechadas) a todos os 131 egressos únicos titulados pelo PPGECsA entre 2017 e 2024.

Os dados qualitativos foram analisados mediante categorização temática, enquanto os dados quantitativos foram tratados por meio de análise estatística descritiva, buscando identificar tendências, frequências e padrões que complementem a interpretação dos resultados qualitativos. O detalhamento completo do delineamento, amostra, instrumentos e procedimentos de análise é apresentado no capítulo metodológico.

1.4. ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

O estudo inicia-se com uma revisão teórica que contextualiza historicamente a pós-graduação no Brasil, abordando a trajetória da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), bem como as transformações nas concepções de avaliação, responsabilidade social e acompanhamento de egressos.

Em seguida, apresenta-se a contextualização específica do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA), destacando suas características institucionais, objetivos acadêmicos e desafios enfrentados ao longo de sua trajetória. Essa etapa busca oferecer uma compreensão detalhada do programa e do seu papel estratégico na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento nas Ciências Sociais, além de evidenciar a relevância do acompanhamento dos egressos para a avaliação de impactos sociais e acadêmicos.

O trabalho prossegue com a apresentação da metodologia adotada, detalhando o delineamento da pesquisa, o campo de investigação, o universo e a amostra, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e análise de dados. Essa seção evidencia a articulação entre teoria e prática, permitindo que os resultados empíricos sejam interpretados à luz de referenciais teóricos atualizados e pertinentes ao objeto de estudo.

Posteriormente, são apresentados os resultados da pesquisa, que constituem o núcleo empírico do trabalho. A apresentação inicia-se com uma análise detalhada do perfil dos egressos, fundamentada em evidências extraídas do sistema SIGAA e da Plataforma Lattes, o que permite contextualizar a trajetória acadêmica e profissional dos sujeitos. Em seguida, o foco recai sobre as percepções dos egressos quanto à sua formação e aos impactos sociais e profissionais decorrentes do programa. A análise crítica desses resultados, confrontando os dados documentais com as percepções subjetivas, possibilita a identificação de aspectos positivos, fragilidades e oportunidades de aprimoramento, oferecendo subsídios concretos para o fortalecimento do processo de autoavaliação e da gestão acadêmica do PPGECsA.

Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa, ressaltando sua contribuição para a compreensão do papel da pós-graduação na promoção de impactos sociais e na formação de profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que apontam limitações do estudo e sugerem possibilidades para futuras investigações.

2. OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG): CONTEXTOS POLÍTICOS, AVALIAÇÃO, RESPONSABILIDADE SOCIAL E EGRESSOS

2.1. I PNPG (1975–1979) - O PRIMEIRO PLANO

Elaborado durante a Ditadura Militar, sob um regime autoritário que restringia liberdades acadêmicas e políticas (ALVES; OLIVEIRA, 2014), o I Plano Nacional de Pós-Graduação marcou o início do planejamento sistemático da área no Brasil. Inserido no contexto de fortalecimento de CAPES e CNPq após o Decreto-lei nº 464/1969, o plano buscou institucionalizar o sistema, elevar padrões acadêmicos e reduzir desigualdades regionais (BRASIL, 1975; TREVISOL et al., 2025). No campo econômico, a ditadura priorizava um modelo de capitalismo dependente, atrelado ao capital estrangeiro e voltado à formação de mão de obra para a indústria (ALVES; OLIVEIRA, 2015).

A avaliação da CAPES, iniciada em 1976, concentrou-se na produção científica e qualificação docente, vinculando desempenho a fomento (NOBRE; FREITAS, 2017; BRASIL, 2010a). Contudo, negligenciou a relevância social da pesquisa e a satisfação discente (DANTAS, 2004). O acompanhamento de egressos não era prioridade, dado o número reduzido de titulados, e a responsabilidade social ficava em segundo plano, subordinada às demandas do Estado e do mercado (CABRAL et al., 2020).

Além de diagnosticar problemas estruturais como a fragmentação institucional, evasão e concentração regional, o plano assumiu a meta de transformar as universidades em centros criativos capazes de responder às necessidades nacionais (BRASIL, 1976). Os três pilares principais, institucionalização com financiamento estável, elevação de padrões e expansão equitativa, buscavam corrigir desigualdades históricas e alinhar a pós-graduação ao planejamento estatal. O discurso oficial reconhecia que a solução para os “pontos de estrangulamento” da sociedade passava por ciência e tecnologia, mas a prática indicava priorização de demandas produtivas imediatas.

O contexto repressivo influenciou diretamente a vida acadêmica, com perseguição a docentes e estudantes, intervenções em universidades e substituição de reitores por aliados do regime (ALVES; OLIVEIRA, 2014). Essa atmosfera limitou a pluralidade científica e manteve a pós-graduação como instrumento tecnocrático, com ênfase em formar recursos humanos especializados para o mercado, em detrimento de um compromisso transformador com a sociedade (CABRAL et al., 2020).

No campo da responsabilidade social, as instituições operavam como “corporações isoladas”, voltadas a interesses locais ou corporativos, sem uma identidade coletiva voltada ao bem

público (BOTOMÉ; KUBO, 2002). Assim, a articulação entre ciência e demandas sociais era mínima, e a ausência de acompanhamento de egressos refletia a falta de políticas voltadas a medir ou ampliar o impacto social da formação oferecida.

2.2. II PNPG (1982–1985): QUALIDADE E ALINHAMENTO ÀS NECESSIDADES ECONÔMICAS

Lançado no governo João Figueiredo, o II PNPG surgiu em um cenário de transição política e crise econômica marcada por alta inflação, arrocho salarial e dívida externa agravada pelo choque do petróleo (LIMA, 2012). Alinhado ao III PND e ao III PBDCT, o plano buscou integrar a pós-graduação às demandas econômicas e tecnológicas, priorizando a formação de profissionais qualificados para setores público e privado (BRASIL, 1981; 2023). A CAPES assumiu a elaboração, consolidando a avaliação institucional com critérios objetivos e informatização, fortalecendo a relação entre qualidade e fomento (HOSTINS, 2006; KUENZER; MORAES, 2005). Apesar do discurso de qualidade, manteve-se a lógica produtivista e voltada ao mercado. A responsabilidade social foi tratada de forma funcionalista e sem políticas estruturadas para egressos (BOTOMÉ; KUBO, 2002).

O plano ressaltou que a qualidade dependeria da eficiência dos sistemas de informação e da participação direta da comunidade acadêmica no processo avaliativo (BRASIL, 1982). Essa abertura ao diálogo representou um avanço, embora limitado, na tentativa de legitimar critérios junto à comunidade científica. No entanto, o foco central manteve-se na produtividade acadêmica e na adequação às demandas econômicas, reforçando o caráter funcionalista da pós-graduação.

A avaliação, desde 1980, passou a ser conduzida com forte tendência à homogeneização e padronização, o que aumentou a transparência, mas também reduziu a flexibilidade para atender especificidades regionais ou institucionais (GATTI et al., 2003; VERHINE; DANTAS, 2008). A relação direta entre desempenho e recompensas financeiras impulsionou a competitividade, mas aprofundou as desigualdades entre programas.

No tocante aos egressos, o II PNPG não estabeleceu mecanismos formais de acompanhamento. Apesar de mencionar que o conhecimento gerado deveria atender às “necessidades concretas da estrutura econômica e social” (BRASIL, 1982), essa perspectiva foi absorvida pela lógica do crescimento econômico, sem um compromisso claro com a transformação social. Para Dantas (2004), faltava explorar o impacto socioeconômico da pesquisa, estimulando redes e diálogos efetivos entre ciência e sociedade.

2.3. III PNPG (1986–1989): REDEMOCRATIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO

Concebido durante o governo José Sarney, o III PNPG refletiu o clima de redemocratização e alinou-se ao I PND da Nova República. Incorporou recomendações da comunidade científica e identificou assimetrias regionais, baixa qualidade em 40% dos programas e necessidade de modernização da infraestrutura (BRASIL, 1986; 2023). No cenário econômico, enfrentou inflação elevada, desemprego e planos econômicos fracassados. O plano priorizou a consolidação de cursos, qualidade acadêmica e articulação com o setor produtivo, propondo reestruturação da carreira docente, ampliação do pós-doutorado e estímulo à cooperação internacional (BRASIL, 2010a; CABRAL et al., 2020).

A avaliação ganhou centralidade como instrumento de gestão e passou a ser vinculada diretamente ao financiamento, com recomendações para autoavaliação periódica nas universidades (BRASIL, 1986). Apesar dessa abertura, o modelo manteve-se externo e padronizado, negligenciando a especificidade institucional (GATTI et al., 2003). Assim, a retórica de flexibilização convivia com práticas homogeneizadoras.

No discurso, a responsabilidade social aparecia como compromisso com o desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural (BRASIL, 1986), mas sem ações concretas para integração social dos programas. A ausência de acompanhamento de egressos revela que a pós-graduação ainda não incorporava mecanismos para medir seu impacto social.

A autonomia universitária, defendida no contexto de redemocratização, também era tensionada por interesses políticos e econômicos, como aponta Vergara (1988). Segundo Durham (2006), as pressões externas e internas exigiam preservar a missão pública da universidade, mas a lógica economicista e tecnocrática prevaleceu, limitando o potencial emancipador da pós-graduação.

2.4. IV PNPG (1990–2004): EXPANSÃO E REFORMAS NEOLIBERAIS

Sem plano formal, esse período abrangeu os governos Collor, Itamar e FHC, marcados pelo avanço do neoliberalismo, reformas do Estado e a promulgação da LDB/1996, que estimulou a expansão privada e racionalização administrativa (HOSTINS, 2006; BRESSER-PEREIRA, 1994). A CAPES, extinta em 1990 e recriada em 1992, manteve diretrizes estratégicas por meio de seminários e documentos como *Discussão da Pós-Graduação Brasileira* (BRASIL, 1996). As orientações incluíam expansão do sistema, diversificação de modelos, revisão de avaliação e inserção internacional (SANTANA; TELES; AGUIAR, 2012).

A avaliação foi reformulada a partir de 1996-1997, priorizando produtividade e internacionalização, deslocando o foco da formação para resultados mensuráveis (FEIJÓ; TRINDADE, 2021; CÓRDOVA, 2024). Essa mudança fortaleceu a cultura meritocrática, mas também aumentou desigualdades regionais e a competição entre programas (HORTA; MORAES, 2005)

A responsabilidade social não era eixo estruturante, mas aparecia em iniciativas pontuais como Pró-Engenharias e Pró-Defesa, ligadas a demandas estratégicas do Estado e do setor produtivo (NASCIMENTO, 2015). Mestrados profissionais começaram a considerar a inserção dos egressos como critério relevante, mas sem políticas robustas de acompanhamento.

O foco quase exclusivo na produção intelectual dos docentes permanentes (GATTI et al., 2003) manteve a trajetória dos egressos como aspecto secundário. Faltavam indicadores claros para mensurar a contribuição social dos programas, e a extensão universitária permanecia marginal no sistema avaliativo.

2.5. V PNP (2005–2010): INCLUSÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL

No governo Lula, o V PNP articulou expansão e inclusão social, alinhando-se a políticas como PROUNI, REUNI e UAB (FRANÇA, 2012). Elaborado pela CAPES após ampla consulta à comunidade científica (HOSTINS, 2006), teve como eixos centrais: fortalecimento da base científica e tecnológica, formação de docentes para todos os níveis e preparo de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2004). Buscou reduzir assimetrias regionais e flexibilizar o modelo de formação, incentivando atuação em rede e educação a distância em áreas estratégicas. Apesar do foco inclusivo, persistiram as desigualdades, com 74,21% das atividades concentradas no Sudeste (FRANÇA, 2012).

O acompanhamento de egressos tornou-se estratégico, visando compreender a inserção profissional e social de mestres e doutores além do meio acadêmico (BRASIL, 2005b). A CAPES reconheceu a necessidade de adaptar currículos e práticas formativas para múltiplas demandas, sobretudo nos mestrados profissionais, que exigiam articulação entre conhecimento e aplicação prática.

A avaliação foi aprimorada com novos indicadores que valorizavam livros, patentes e tecnologias, além da criação do quesito “Inserção Social” e de fichas específicas para programas profissionais (VERHINE; DANTAS, 2008). O Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) buscou medir a efetividade em termos de formação e produção científica.

Apesar dos avanços, a tensão entre equidade e lógica competitiva dificultou a implementação plena das inovações, e o modelo manteve rigidez que limitou a democratização da excelência acadêmica. O desafio permaneceu em equilibrar excelência e compromisso social, especialmente nas regiões historicamente desfavorecidas.

2.6. VI PNPG (2011–2020): AUSTERIDADE E DESAFIOS

Aprovado no governo Lula e implementado nos governos Dilma, Temer e Bolsonaro, o VI PNPG enfrentou cortes orçamentários, agravados pela EC 95/2016, que impôs teto de gastos por 20 anos (DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017). Embora suas metas incluíssem expansão com qualidade, nova agenda de pesquisa e apoio à educação básica (BRASIL, 2010a), a execução foi comprometida por restrições fiscais e políticas neoliberais (CARVALHO et al., 2022).

A avaliação foi reformulada em 2018, reduzindo quesitos a três dimensões — Programa, Formação e Impacto na Sociedade — e incorporando a autoavaliação institucional como elemento central (BRASIL, 2018; IRIAS; FARIAS, 2025). Buscou-se superar o produtivismo, limitando o número de produções indicadas e valorizando qualidade e impacto.

O acompanhamento de egressos passou a ser reconhecido como indicador essencial de qualidade e impacto social, com ênfase na inserção no setor produtivo e na relevância da atuação profissional (BRASIL, 2018). Contudo, persistiram críticas quanto à possível instrumentalização da formação científica para fins de mercado (SILVA et al., 2020).

A responsabilidade social foi incorporada formalmente, mas a escassez de recursos e as desigualdades regionais limitaram sua efetividade. A autoavaliação ganhou espaço como estratégia para fortalecer a equidade territorial e o compromisso com o desenvolvimento sustentável e democrático (GUIMARÃES et al., 2020).

2.7. VII PNPG (2025–2029): NOVOS HORIZONTES

Elaborado após atraso causado pela pandemia de COVID-19, o VII PNPG reafirma a responsabilidade social como eixo estruturante da pós-graduação, mantendo as três dimensões de avaliação (Programa, Formação e Impacto) e fortalecendo a autoavaliação como elemento central do planejamento estratégico dos programas (BRASIL, 2025; TREVISOL, 2025).

O plano incentiva que cada PPG demonstre, a partir de sua missão e contexto, como contribui para a formação qualificada, a transformação social e o impacto de suas ações. O

acompanhamento sistemático de egressos torna-se indicador-chave, orientando ajustes curriculares e políticas institucionais com base em evidências (BRASIL, 2025).

A proposta valoriza a troca entre programas consolidados e emergentes, estimulando visitas in loco e a integração entre autoavaliação e avaliação externa. Busca, assim, equilibrar excelência acadêmica e equidade, fomentando a inovação e o compromisso ético com a ciência. Nesse sentido, como observa Celso Furtado ([1979] 2013), a ciência deve ser compreendida como um instrumento de cidadania, cabendo aos cientistas reconhecerem, em seus produtos, valores que dialoguem com os fins da vida humana. Ao articular passado e futuro, o plano reafirma seu compromisso com uma pós-graduação orientada para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Ao articular passado e futuro, o plano reafirma seu compromisso com uma pós-graduação orientada para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. Sob essa ótica, a compreensão de como tais diretrizes nacionais se materializam na prática exige um olhar atento sobre a realidade institucional. Torna-se fundamental, portanto, analisar o cenário específico onde esses novos horizontes da pós-graduação são projetados: o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA), cujas bases e trajetória passam a ser detalhadas a seguir.

3. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS AMÉRICAS (PPGECsA)

A trajetória de um programa de pós-graduação, seus fundamentos e sua estrutura representam o arcabouço sobre o qual se constrói o conhecimento e se forma uma nova geração de pesquisadores. No caso do PPGECsA, a sua história institucional e sua proposta pedagógica constituem o alicerce para a compreensão da sua atuação. Este capítulo tem como propósito apresentar o perfil do programa em sua totalidade, destacando sua evolução, seu projeto acadêmico e as linhas de pesquisa que o estruturam.

3.1 HISTÓRICO E CONSOLIDAÇÃO INSTITUCIONAL

O PPGECsA tem sua origem em 1987, quando foi criado a partir de um convênio entre o Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC) da Universidade de Brasília (UnB) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Nesse período inicial, o

programa se destacou por oferecer o primeiro doutorado da FLACSO no Brasil, com foco em estudos comparados sobre a América Latina e o Caribe (COLETA, 2020). A defesa da primeira tese de doutorado ocorreu em 1992, marco que consolidou a atuação acadêmica e científica do programa.

Ao longo dos anos seguintes, o PPGECSA passou por mudanças institucionais e acadêmicas significativas. Em 2002, a instituição solicitou e obteve, em 23 de maio, a alteração de seu nome de “Estudos Comparativos da América Latina e Caribe” para “Estudos Comparados sobre as Américas”, ampliando o escopo de atuação para além da América Latina e incluindo estudos sobre Estados Unidos e Canadá. Essa mudança respondia a uma lacuna na oferta de cursos especializados nessa área no Brasil, especialmente sob uma perspectiva comparativa (COLETA, 2020).

No mesmo ano, 2002, o programa foi incorporado ao Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UnB, juntamente com os departamentos de Antropologia (DAN) e Sociologia (SOL), mantendo sua abordagem interdisciplinar. Ainda em 2002, foi iniciada a primeira turma de mestrado, com estrutura curricular adaptada em relação ao doutorado, apresentando menor carga de créditos e foco em dissertações (COLETA, 2020).

A primeira dissertação de mestrado foi realizada em 2005, ampliando a produção acadêmica e fortalecendo o papel formador do programa. Em 2017, o CEPPAC foi reestruturado e transformado no Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA), incorporando um curso de bacharelado em Ciências Sociais com ênfase em estudos latino-americanos. Apesar dessa mudança, o PPGECSA manteve sua identidade e foco em estudos comparados sobre as Américas, com base disciplinar na Sociologia, Antropologia e Ciência Política, dialogando também com outras áreas das Humanidades (COLETA, 2020).

Um marco estratégico ocorreu em 2019, durante a avaliação quadrienal da CAPES, quando o PPGECSA, que historicamente estava na Área Interdisciplinar, solicitou e obteve a migração para a Área de Sociologia. A mudança implicou a reestruturação das linhas de pesquisa, visando maior integração entre laboratórios, observatórios e núcleos, e favorecendo a investigação de problemas que demandam abordagens teórico-metodológicas próprias das Ciências Sociais (COLETA, 2020).

Até 2024, o programa produziu 210 teses e 174 dissertações, com participação de egressos de diversas nacionalidades (SUCUPIRA, 2025). Suas pesquisas abrangem temas como política, economia, sociedade, cultura, migrações, questões étnico-raciais, gênero, integração regional e meio ambiente. Alguns trabalhos foram defendidos em espanhol e inglês, refletindo o caráter internacional e multicultural do programa. As produções mais recentes dialogam diretamente com

suas três linhas de pesquisa: Desenvolvimento, globalização e migrações nas Américas; Etnicidade, raça, classe e gênero nas Américas; e Sociedade, instituições e políticas nas Américas.

Ao longo de sua história, o PPGECsA contou com diferentes gestões: Benício Viero Schmidt e Wilson Moura (1987-1989); Lia Zanotta Machado e Daniel Jorge Cano (1990); Lia Zanotta Machado (1991); Gustavo Sergio Lins Ribeiro (1992); Lúcio de Brito Castelo Branco (1993); Mireya Suarez (1994-1995); Danilo Nolasco C. Marinho (1996-1997); Luis Roberto Cardoso de Oliveira (1998-1999); Benício Viero Schmidt (2000-2001); Elizabeth Cancelli (2002-2003); Ana Maria Fernandes (2004-2005); Sônia Ranincheski (2006-2007); Lúcio Remuzat Rennó Júnior (2008-2009); Henrique Carlos de Oliveira de Castro (2010-2011); Simone Rodrigues Pinto (2011-2012); Flávia Lessa de Barros e Lília Gonçalves Magalhães Tavolaro (2012-2014); Luiz Guilherme de Oliveira (2014-2015); Rebecca Lemos Igreja (2015-2018); Leonardo Cavalcanti da Silva (2018-2020).

Em seguida, ocorreram coordenações compartilhadas: Moisés Villamil Balestro, com Cristhian Teófilo da Silva como substituto (2020-2022); Cristhian Teófilo da Silva, com Moisés Villamil Balestro como substituto (2022-2023); Moisés Villamil Balestro, com Leonardo Cavalcanti da Silva como substituto (2023-2024); e, no período de 2024, Cristhian Teófilo da Silva retorna à coordenação, com Moisés Villamil Balestro como substituto (PPGECsA, s/d).

O currículo do programa prevê, para o mestrado, uma carga mínima de 28 créditos, distribuídos em 16 obrigatórios, 8 optativos e 4 de domínio conexo. Nos dois primeiros semestres, concentram-se as disciplinas centrais, como Sociedade, Cultura e Política nas Américas e Paradigmas em Ciências Sociais, além de seminários e metodologias. O terceiro semestre é dedicado ao desenvolvimento da dissertação, enquanto o quarto é reservado à sua defesa (PPGECsA, 2023).

No doutorado, a carga mínima é de 40 créditos, acrescida de 6 créditos para bolsistas da CAPES, em razão do estágio docente obrigatório. Desses créditos, 20 são obrigatórios, 16 optativos e 4 de domínio conexo. O percurso inclui disciplinas como Metodologias Comparativas de Pesquisa, seminários de elaboração da tese e, para bolsistas, o estágio docente. A partir do quinto semestre, a dedicação é integral à pesquisa e à redação da tese, culminando com a defesa no oitavo semestre (PPGECsA, 2023).

3.2. O CORPO DOCENTE: FORMAÇÃO E PERFIS

O perfil acadêmico do PPGECSA é definido, em grande parte, pelo seu corpo docente. O programa conta com 16 professores permanentes, o que garante uma ampla gama de expertises para abordar as complexas temáticas americanas sob diversas perspectivas. A alta qualificação acadêmica é uma característica distintiva, com a totalidade dos membros possuindo o título de Doutor. A formação de doutorado abrange um leque de instituições de prestígio, tanto no cenário nacional quanto internacional, o que contribui para a diversidade de abordagens e metodologias presentes no programa (PPGECSA, s/d).

A procedência acadêmica dos doutorados é notavelmente variada, com a maior parte das titulações concedidas por universidades brasileiras reconhecidas, como a própria Universidade de Brasília (UnB), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A internacionalização, um dos pilares do PPGECSA, também se reflete de forma contundente na formação dos professores. Diversos membros do corpo docente obtiveram seus títulos de doutorado em instituições estrangeiras, como a Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e a Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales na França. Essa experiência internacional se estende ainda mais através da realização de múltiplos pós-doutorados em universidades de renome global, como a University of Oxford e a Columbia University (PPGECSA, s/d).

Além do quadro permanente, o programa também se beneficia da colaboração de pesquisadores sêniores, plenos e assistentes. Esses pesquisadores possuem igualmente formações sólidas em diferentes áreas, como Demografia, Sociologia, Literatura e Direito, e contribuem para enriquecer as discussões e as investigações do programa (PPGECSA, s/d).

3.3. A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E COMPARATIVA

O pilar central do PPGECSA é o estudo comparativo, aplicado a problemáticas comuns entre os países do continente americano. Essa abordagem se apoia em uma experiência interdisciplinar, que dialoga principalmente com a Antropologia Social, a Ciência Política e a Sociologia (COLETA, 2020). Mais recentemente, essa abertura foi ampliada para incluir um diálogo com outros campos de conhecimento, como os Estudos Feministas, Estudos Indígenas, Estudos Culturais e Pós-Coloniais, além dos próprios "Latin American Studies" e "American Studies". A multidisciplinaridade e a abordagem comparativa são características presentes em todas as linhas de pesquisa do programa.

A proposta do PPGECSA é formar docentes, gestores e pesquisadores com uma visão crítica, continental e comparativa. O programa busca preparar profissionais que possam ir além do conhecimento fragmentado de disciplinas específicas, para enfrentar os desafios sociais, culturais e políticos das sociedades americanas de forma integrada e conceitual (COLETA, 2020).

3.4. LINHAS DE PESQUISA

A estrutura acadêmica do PPGECSA está organizada em três linhas de pesquisa que refletem a sua abordagem multidisciplinar e comparativa (COLETA, 2020):

3.4.1 Desenvolvimento, globalização e migrações nas Américas:

Esta linha se debruça sobre a inserção das sociedades nacionais em processos de desenvolvimento, globalização e regionalização, em suas múltiplas dimensões (econômica, social, política, cultural e científica-tecnológica). O primeiro eixo de estudo foca nos processos de desenvolvimento, globalização e regionalização, abordando questões como integração, modelos hegemônicos e contra-hegemônicos, e as interações entre Estados, governança global e sociedade civil. O segundo eixo se dedica às migrações internacionais, políticas migratórias e fronteiras, analisando as práticas sociais transnacionais dos migrantes e os impactos dessas práticas nas sociedades de origem e destino.

3.4.2. Etnicidade, raça, classe e gênero nas Américas:

Esta linha de pesquisa examina os eixos de desigualdade nas sociedades contemporâneas, com ênfase no protagonismo de minorias em contextos regionais e globais. O primeiro eixo, "Estratificações sociais, desigualdades e dominação," estuda as respostas estatais e interestatais aos conflitos interétnicos, raciais, de classe e de gênero. O segundo eixo, "Interculturalidade, Multiculturalismo e Relações de Gênero," foca em políticas sociais e culturais, seus impactos em movimentos identitários e os processos políticos e institucionais de construção de categorias sociais.

3.4.3. Sociedade, Instituições e Políticas nas Américas:

Esta linha investiga a formação e o desenvolvimento do Estado-nação, as ideologias políticas e as dinâmicas de poder no continente americano. O primeiro eixo, "Estado, democracia, ideologia e poder," analisa os fenômenos políticos americanos, como caudilhismos, populismos e processos democráticos, e a relação entre exploração, poder e dominação. O segundo eixo, "Instituições e políticas públicas", estuda a relação entre políticas públicas e instituições, em suas dimensões nacional e internacional, com o objetivo de analisar as ações de transformação social para a inclusão e a democratização.

3.5. LABORATÓRIOS E NÚCLEOS DE PESQUISA

O Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA), ao qual o PPGECSA está vinculado, abriga grupos de estudo, laboratórios de pesquisa, núcleos e observatórios certificados pela Universidade de Brasília (UnB) e registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas instâncias reúnem docentes, pesquisadores, discentes de graduação e pós-graduação, além de colaboradores externos, e oferecem suporte à pesquisa, extensão e produção científica no campo dos estudos comparados sobre as Américas (PPGECSA, s/d).

Quadro 1 – Laboratórios e Núcleos vinculados ao ELA/PPGECSA da UnB

Estrutura	Responsável	Descrição
Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva (CASCA)	Prof. ^a Soraya Fleischer	Grupo/laboratório dedicado à interface entre antropologia e saúde coletiva, com foco em determinantes sociais em saúde, saberes tradicionais, políticas públicas e direitos humanos.
Grupo de Pesquisa Teoria Latino-Americana	Prof. Raphael Seabra	Grupo voltado ao estudo de temáticas políticas, sociais e econômicas da América Latina e Caribe, com ações de pesquisa, divulgação científica e diálogo público.

Grupo de Estudos Interdisciplinares Gênero (GREIG)	Prof. ^a Delia Dutra; Prof. ^a Moreira; Prof. ^a Elizabeth Ibarra	Espaço interdisciplinar e crítico centrado em teorias feministas e de gênero, promovendo debates e estudos desde a graduação até a pós-graduação.
Laboratório de Estudos sobre as Migrações Internacionais (LAEMI)	Prof. Leonardo Cavalcanti	Laboratório dedicado ao estudo das migrações nos contextos das Américas, considerando suas dimensões social, cultural, econômica, política e jurídica em escala nacional e transnacional.
Laboratório de Estudos e Pesquisas Colaborativas com Povos Indígenas, Comunidades dos Quilombos e Comunidades Tradicionais (LAEPI)	Prof. Cristhian Teófilo da Silva	Laboratório voltado ao desenvolvimento de pesquisas e extensão interculturais e colaborativas com povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, promovendo metodologias comparativas e debate crítico.
Laboratório de Pesquisa sobre Estado e Desenvolvimento nas Américas (LAPEDA)	Prof. Moisés Villamil Balestro; Prof. Luiz Guilherme de Oliveira; Prof. Camilo Negri	Focado em relações entre Estado, desenvolvimento, economia política, políticas públicas e transformações tecnológicas nas Américas, com produção científica interdisciplinar.
Núcleo de Referência e Documentação sobre as Américas (NUREDA)	Coordenação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas	Núcleo que reúne acervo especializado em humanidades, com materiais sobre sociologia, antropologia, ciência política, história, economia e literatura e documentos como teses, dissertações e publicações internacionais.
Núcleo-Rede de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento e Democracia na América Latina (DDAL)	Prof. ^a Flávia Lessa de Barros; Prof. Lília Tavolaro	Núcleo-rede focado na análise das relações entre desenvolvimento e democracia na América Latina, promovendo debates teóricos, intercâmbios acadêmicos e redes colaborativas.

Fonte: site do PPGECSA s/d

Esses laboratórios e núcleos ampliam a capacidade de pesquisa do PPGECSA e reforçam sua abordagem interdisciplinar, comparativa e voltada para realidades sociais complexas do continente americano.

Entre os laboratórios, destacam-se iniciativas voltadas para a antropologia e saúde coletiva; o pensamento crítico latino-americano; os estudos interdisciplinares de gênero; as migrações internacionais; as pesquisas colaborativas com povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais; e o estudo das relações entre Estado e desenvolvimento nas Américas (PPGECSA, s/d). Essas estruturas favorecem abordagens interdisciplinares, articulando temáticas como saúde, políticas públicas, direitos humanos, economia política, desenvolvimento tecnológico, identidades sociais, interculturalidade e dinâmicas migratórias .

No âmbito dos núcleos, merecem destaque o acervo especializado em humanidades, com ênfase nas temáticas das Américas, e o espaço de referência sobre desenvolvimento e democracia na América Latina (PPGECSA, s/d). Esses núcleos atuam como centros de documentação, pesquisa e articulação em rede, fortalecendo e possibilitando cooperação com outras instituições, organismos internacionais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

3.6. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO PPGECSA E AS DIRETRIZES DA ÁREA DE SOCIOLOGIA

O PPGECSA tem sido avaliado segundo critérios estabelecidos pela Área de Sociologia (Área 34) da CAPES, que organiza o processo em três dimensões principais com pesos diferenciados. A primeira dimensão, relativa ao Programa em si, concentra 40% da avaliação total e enfatiza particularmente a identidade e condições de funcionamento (40% deste eixo), contemplando coerência da proposta, perfil prioritário do programa (regional, nacional ou internacional) e definição do perfil dos egressos, bem como a adequação das áreas de concentração, linhas de pesquisa e estrutura curricular (BRASIL, 2025).

Nesse quesito, também são considerados parâmetros como a articulação entre projetos de pesquisa e atuação do programa, conformação e maturidade do corpo docente e adequação do número de docentes permanentes às linhas de pesquisa. Complementando esta dimensão, os processos de autoavaliação (30%) devem envolver docentes, discentes e egressos, apresentar indicadores e resultados, bem como ações de acompanhamento de ingressos e egressos, avaliação de ações afirmativas e uso de recursos, como o PROAP. Já o planejamento estratégico (30%) precisa estar articulado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Plano Nacional de

Pós-Graduação, estabelecendo metas para 2029–2032, incluindo diretrizes para equidade e ações afirmativas (BRASIL, 2025).

A segunda dimensão, Formação e Produção Intelectual, também representa 40% da avaliação geral. Este eixo analisa a qualidade das teses e dissertações (20%), considerando diversidade de orientadores, aderência às linhas de pesquisa e ao perfil do programa. O destino e atuação dos egressos (20%) avalia tanto a inserção profissional quanto uma amostra de egressos de destaque. A produção intelectual de discentes e egressos (20%) abrange participação em grupos de pesquisa, diversidade de autores e linhas, e a observância de ações afirmativas, incluindo proporção de mulheres e pessoas negras na autoria. Já a produção docente (40%) é aferida pela qualidade e aderência de artigos em periódicos, livros, produção técnica e envolvimento na formação, com parâmetros específicos de diversidade, coautorias condizentes com o perfil do programa e contribuição à área (BRASIL, 2025).

A terceira dimensão, Impacto (local, regional, nacional e internacional), corresponde a 20% da avaliação e divide-se entre inserção e visibilidade (30%), inovação e transferência de conhecimento (30%) e impacto social (40%). No primeiro bloco, são avaliados projetos de divulgação científica, meios utilizados para popularização da ciência e atuação pública de docentes, discentes e egressos. O segundo contempla produtos de extensão e contribuição para a Ciência Aberta, incluindo disponibilização em repositórios e iniciativas multilíngues (BRASIL, 2025).

O impacto social, com maior peso dentro da dimensão, abrange desde análise de casos de impacto coletivo e produtos de relevância para a sociedade até ações de enfrentamento das desigualdades sociais, contribuições à formação em outros níveis e envolvimento em formulação e implementação de políticas públicas, gestão e assessoria.

Considerando o histórico recente do PPGECSA, que apresentou nota 4 nos últimos ciclos avaliativos (SUCUPIRA, 2022), percebe-se a necessidade de atuar de forma equilibrada nessas três dimensões. A consolidação de uma identidade acadêmica clara, própria dos estudos comparados e interdisciplinares, associada à manutenção de uma produção intelectual qualificada e ao fortalecimento do impacto social, pode configurar-se como estratégia para superar oscilações e alcançar maior estabilidade e destaque no sistema de pós-graduação.

O PPGECSA passou por processos de avaliação quadrienal conduzidos pela CAPES em 2017 (referente ao quadriênio 2013-2016) e 2022 (quadriênio 2017-2020), com resultados que revelam tanto avanços quanto desafios persistentes. A comparação entre os dois relatórios demonstra uma trajetória de consolidação acadêmica, mas também evidencia áreas que demandam aprimoramento para que o programa atinja patamares mais elevados na avaliação institucional.

Em 2017, o programa recebeu inicialmente nota 3, com recomendação de descredenciamento do doutorado (nota 2), mas, após recurso com devidos ajustes, obteve a nota 4, mantendo ambos os cursos. O relatório destacava como pontos fortes a infraestrutura, que evoluiu de "Bom" para "Muito Bom" após a ampliação de laboratórios e espaços físicos, e a inserção social, também classificada como "Muito Bom" após reconsideração.

No entanto, a produção intelectual foi inicialmente avaliada como "Regular", melhorando para "Bom" após a comprovação de que parte da produção bibliográfica não havia sido considerada devido a problemas no envio de livros durante a greve dos Correios. A comissão reconheceu que o programa apresentava uma proposta coesa e interdisciplinar, com boa visibilidade nacional e internacional, mas apontou a necessidade de maior equilíbrio na distribuição da produção entre os docentes e de consolidação do doutorado (SUCUPIRA, 2017).

Já em 2022, o programa manteve a nota 4, mesmo após solicitação de reconsideração. O relatório mostrou avanços no planejamento estratégico, classificado como "Muito Bom", e na formação discente, com destaque para a qualidade das atividades de pesquisa e orientação. A avaliação foi impactada negativamente pela falta de informações detalhadas em alguns itens, como a ausência de dados sobre projetos por linha de pesquisa e a carência de registros específicos sobre internacionalização, o que resultou em conceitos "Insuficiente" em subitens cruciais (SUCUPIRA, 2022).

O programa argumentou que muitas dessas informações estavam disponíveis em relatórios parciais, mas a comissão manteve a avaliação original, ressaltando a importância do envio completo e organizado de dados. A produção intelectual, embora mais equilibrada entre os docentes, ainda se concentrava em estratos intermediários do Qualis, limitando o impacto do programa nesse quesito. Além disso, o relatório de 2022 introduziu critérios mais rigorosos, como a necessidade de "Muito Bom" em pelo menos dois quesitos para alcançar a nota 5, o que não foi atingido pelo PPGECSA (SUCUPIRA, 2022).

Um aspecto comum nos dois relatórios é a crítica à documentação incompleta. Em 2017, a produção intelectual só foi reavaliada após a comprovação de falhas no processo de envio, enquanto em 2022 a ausência de informações específicas, como a lista de publicações derivadas de teses, prejudicou a avaliação. Outro desafio persistente é a internacionalização. Embora o programa tenha histórico de atrair discentes estrangeiros e parcerias com instituições latino-americanas, a falta de detalhamento sobre projetos internacionais em 2022 resultou em uma avaliação negativa nesse item. Por outro lado, os relatórios destacam a consistência do programa em aspectos como a integração com a sociedade e o mercado de trabalho, com egressos atuando em áreas relevantes para as

Ciências Sociais, e a qualidade das teses e dissertações, que receberam prêmios em eventos nacionais e internacionais (SUCUPIRA, 2017; SUCUPIRA, 2022).

Os relatórios de avaliação destacam que o PPGECSA possui um acompanhamento qualitativo dos egressos, com destaque para sua inserção profissional em áreas acadêmicas, políticas públicas e organizações sociais, tanto no Brasil quanto no exterior. Em 2022, o programa recebeu conceito "Muito Bom" no item específico sobre destino e atuação dos egressos, comprovando que muitos atuam em atividades relacionadas à sua formação, como participação em comissões governamentais, pesquisas aplicadas e docência. No entanto, a avaliação apontou a necessidade de sistematizar métricas mais precisas sobre esse acompanhamento, como taxas de empregabilidade e impacto direto das pesquisas desenvolvidas no programa (SUCUPIRA, 2022).

Quanto à autoavaliação, o relatório de 2022 elogiou a existência de mecanismos institucionais internos e a criação de uma comissão específica para esse fim, classificando esse item como "Muito Bom" (SUCUPIRA, 2022). Contudo, a falta de registros detalhados sobre seminários internos e ações concretas derivadas do processo de autoavaliação limitou uma análise mais aprofundada.

A CAPES recomendou que o programa aprimore a documentação desses processos, vinculando-os mais claramente às melhorias implementadas, como ajustes curriculares e políticas de orientação (SUCUPIRA, 2017; SUCUPIRA, 2022). Assim, para os próximos ciclos avaliativos, o PPGECSA precisa priorizar a organização e o envio completo de dados, garantindo que todas as informações solicitadas pela CAPES sejam apresentadas de forma clara e acessível.

Além disso, o programa deve concentrar esforços na produção intelectual, fortalecer a internacionalização com projetos formais e métricas mensuráveis, e ampliar o monitoramento de egressos para comprovar seu impacto social e acadêmico. A manutenção da nota 4 em 2022 reflete tanto os avanços conquistados quanto os desafios que ainda precisam ser superados para que o programa atinja a excelência acadêmica almejada.

3.7. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

O PPGECSA tem como um de seus objetivos estratégicos a autoavaliação contínua para verificar se as suas metas estão sendo alcançadas. A intenção é que os egressos do programa mantenham vínculos com a instituição e a pesquisa, seja através de laboratórios e núcleos de pesquisa, ou prosseguindo em suas trajetórias acadêmicas em doutorados e pós-doutorados,

fortalecendo as redes de contato. Além disso, busca-se a inserção de egressos em organizações da sociedade civil, na administração pública e em organismos internacionais (COLETA, 2020).

No entanto, o contexto de autoavaliação do programa ainda enfrenta desafios significativos. A cultura de autoavaliação não está plenamente consolidada, o que limita a capacidade de reflexão crítica sobre suas práticas e resultados.

Um dos aspectos que merecem atenção também é a ausência de um vínculo estruturado com os egressos, o que dificulta o acompanhamento sistemático de suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Embora não seja possível afirmar que essa situação tenha impacto direto na classificação do programa, atualmente avaliado com nota 4 na avaliação quadrienal da CAPES, tal pontuação, que representa um bom desempenho, também sinaliza espaço para aprimoramentos. Nesse sentido, o fortalecimento da autoavaliação e a criação de mecanismos eficazes para engajar e monitorar os egressos configuram-se como estratégias relevantes para o desenvolvimento contínuo do programa.

4. METODOLOGIA

Este estudo adota uma metodologia predominantemente qualitativa, pautada nos princípios da análise de conteúdo de Philipp Mayring (2002). Conforme Mayring (2002, p. 146), a análise de conteúdo qualitativa é um ato de interpretação que permite um aprofundamento das informações, distinguindo-se de métodos puramente quantitativos e priorizando a "proximidade ao objeto". Essa abordagem é fundamental para explorar questões como os desafios enfrentados ao longo da formação dos egressos do PPGECsA, os impactos percebidos em suas trajetórias profissionais e acadêmicas, e as sugestões para aprimoramento do programa. A análise qualitativa buscará aprofundar-se nas nuances das percepções, fornecendo uma compreensão contextualizada e detalhada que métodos puramente quantitativos não conseguiriam alcançar (MAYRING, 2002).

A pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2008), é uma abordagem interpretativa. Ela busca compreender fenômenos em seus contextos reais, focando nos significados que as pessoas atribuem a esses fenômenos. Trata-se de uma atividade contextualizada que emprega diversas práticas materiais e interpretativas para transformar experiências em representações. A coleta de materiais empíricos variados e o uso de múltiplas práticas interpretativas são fundamentais para obter uma compreensão profunda, reconhecendo que cada método oferece uma perspectiva única do mundo (DENZIN E LINCOLN, 2008).

O objetivo geral da pesquisa é conhecer as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA), a fim de subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECsA. A predominância da abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do problema de pesquisa, que busca desvendar as nuances e os "porquês" das percepções, indo além da mera quantificação. A riqueza dos dados qualitativos reside na capacidade de capturar a profundidade e a complexidade das experiências, emoções e interpretações individuais dos egressos sobre o programa (MAYRING, 2002).

Quanto à natureza da pesquisa, este estudo se caracteriza como aplicada. A pesquisa aplicada tem como propósito gerar conhecimentos que possam ser diretamente utilizados na solução de problemas específicos, alinhando-se aos objetivos práticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA). Nesse sentido, os resultados desta investigação visam contribuir para o aprimoramento contínuo do programa, oferecendo subsídios concretos para sua autoavaliação e gestão.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é descritiva e exploratória. De acordo com Matta e Ramos (2021), pesquisas descritivas buscam documentar características de fenômenos ou populações, estabelecendo relações entre variáveis sem interferência do pesquisador. Essa abordagem é particularmente relevante para este estudo, que analisa as percepções dos egressos sem manipular os dados coletados, limitando-se a registrar e interpretar as informações fornecidas.

Além disso, o caráter exploratório desta pesquisa justifica-se pela necessidade de uma primeira aproximação sistemática ao tema no contexto do PPGECsA, considerando que não há estudos anteriores sobre a percepção dos egressos neste programa específico.

Assim, diante do objetivo desta pesquisa que é conhecer as percepções dos egressos do PPGECsA, titulados entre 2017 e 2024, por meio de questionário com questões abertas, optou-se pela Análise de Conteúdo Qualitativa proposta por Philipp Mayring.

A abordagem de Mayring (2002) alia a tradição hermenêutica e o construtivismo moderado a um processo sistemático e transparente, permitindo combinar indução e dedução e integrar softwares de análise qualitativa. Esses recursos ampliam a rastreabilidade e a consistência dos resultados, alinhando a pesquisa a padrões metodológicos contemporâneos.

4.1 AMOSTRA

A população desta pesquisa foi identificada por meio de uma consulta exaustiva aos registros acadêmicos do PPGECsA (SIGAA e Plataforma Sucupira), garantindo a inclusão exclusiva de

indivíduos que concluíram o ciclo de formação e obtiveram o título de mestre ou doutor. Em consonância com as diretrizes da CAPES, que define egresso como o profissional titulado em cursos de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2025b), o universo inicial do estudo registrou 139 titulações no recorte temporal de 2017 a 2024.

Contudo, para garantir a precisão da análise e evitar distorções estatísticas decorrentes de contagem dupla, a unidade de análise adotada foi o indivíduo. Identificou-se que 8 egressos realizaram tanto o mestrado quanto o doutorado no programa dentro do período analisado; para estes casos, considerou-se apenas a titulação mais elevada. Dessa forma, a amostra final é composta por 131 egressos únicos, dos quais 63 mestres e 68 doutores (considerando a maior titulação obtida no PPGECsA). Esta delimitação é estratégica para assegurar a fidedignidade dos dados e focar no impacto do programa sobre o egresso ao encerrar seu vínculo institucional.

Deste universo, a amostra efetiva da pesquisa contou com a participação voluntária de 24 egressos que responderam integralmente ao questionário online e 2 egressos que colaboraram por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa adesão representa uma taxa de resposta de aproximadamente 18,3% em relação à população total de egressos titulados no período. É importante reconhecer que o quantitativo de participação constitui uma fragilidade deste estudo, limitando a generalização estatística dos resultados para a totalidade do grupo. Entretanto, tal limitação é comum em pesquisas com egressos, cujos vínculos institucionais tendem a se enfraquecer com o passar dos anos.

Para mitigar essa lacuna e garantir a robustez científica do trabalho, optou-se pela triangulação de dados: as percepções dos 24 respondentes foram confrontadas com os dados objetivos de todos os 131 egressos mapeados via SIGAA e Plataforma Lattes, além do aprofundamento qualitativo proporcionado pelas entrevistas, permitindo uma análise densa e contextualizada apesar da amostra reduzida.

A proximidade temporal da titulação garante que as percepções dos egressos reflitam experiências relativamente recentes com o programa. Indivíduos que concluíram seus estudos nesse período recente tendem a ter uma memória mais vívida e detalhada de sua trajetória acadêmica e profissional, o que é crucial para a precisão e o aprofundamento das respostas.

A acurácia da recordação retrospectiva é beneficiada pela menor distância temporal entre o evento e sua avaliação, contribuindo para a coleta de dados mais fidedignos e menos suscetíveis a vieses de memória (WASSERMAN ET AL., 2020). Isso também minimiza o impacto de mudanças curriculares significativas ou de políticas institucionais muito antigas que poderiam distorcer a

avaliação do programa em sua configuração atual, assegurando que a análise reflita a realidade mais recente.

A seleção de egressos para esta pesquisa está estrategicamente alinhada aos critérios da CAPES para o processo avaliativo do quadriênio 2025–2028 (BRASIL, 2025b). É crucial notar que a avaliação final, prevista para 2029, considerará um intervalo amplo de titulação, abrangendo desde 2017. Conforme o documento da CAPES, essa avaliação incluirá a "avaliação da atuação de egressos(as) de destaque por meio de amostra indicada pelo Programa conformada por 5 egressos(as) dos últimos três quadriênios (2017-2020, 2021-2024, 2025-2028)" (BRASIL, 2025b, p. 8). Além disso, a CAPES buscará uma "amostra de 5 produtos e/ou atividades que demonstram a colaboração ativa de egressos dos últimos três quadriênios para o desenvolvimento do programa" (BRASIL, 2025b, p. 9). Assim, optou-se por focar em egressos que defenderam suas teses ou dissertações entre 2017 e 2024. Essa delimitação se deve também a data da coleta de dados que ocorrerá em 2025, inviabilizando a inclusão de egressos titulados no próprio ano da pesquisa e subsequentes.

Assim, essa amostra atende diretamente às exigências dos indicadores 2.2 "Destino e atuação dos egressos do Programa em relação à formação recebida" e 2.3.2 "Produção intelectual dos Egressos" da CAPES (BRASIL, 2025b, p. 8-9). Ao focar nesse recorte temporal, podemos acompanhar de forma mais próxima os impactos da formação oferecida pelo PPGECSA, identificando pontos fortes e oportunidades de aprimoramento.

Consequentemente, serão excluídos da amostra indivíduos que foram desligados do programa por qualquer motivo, transferidos para outras instituições, jubilaram ou desistiram do curso antes da conclusão. Essa restrição metodológica assegura que a pesquisa se concentre exclusivamente na experiência daqueles que completaram integralmente o ciclo formativo e, portanto, podem oferecer uma perspectiva completa sobre o impacto do programa.

4.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi estruturada de forma multicêntrica, combinando fontes secundárias (documentais e administrativas) e fontes primárias (percepções diretas), conforme detalhado a seguir:

a) Pesquisa Bibliográfica e Documental: a pesquisa bibliográfica concentrou-se na análise da trajetória dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), considerando o contexto político e econômico de sua formulação e as diretrizes voltadas ao egresso, à responsabilidade

social e à avaliação. Foram utilizados os descritores “pós-graduação”, “PNPG”, “avaliação na pós-graduação” e “acompanhamento de egressos da pós-graduação” “autoavaliação na pós-graduação” em buscas realizadas no Google Acadêmico, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Portal de Periódicos da CAPES, na SciELO, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no *ResearchGate*, no *Academia.edu*, bem como nas bases internacionais *Scopus* e *Web of Science*.

A pesquisa documental incluiu a análise de regimentos e resoluções do PPGECSA, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de portarias, da ficha de avaliação da Área de Sociologia da CAPES, de relatórios de gestão e atas do colegiado, além de documentos normativos e orientadores da CAPES e dos PNPGs. Esses materiais possibilitam compreender o objeto de estudo e fundamentar a discussão teórica.

b) Levantamento de Dados Administrativos e Análise da Plataforma Lattes: precedendo a coleta de dados primários, realizou-se um levantamento exaustivo nos sistemas de administração universitária (SIGAA) e na Plataforma Sucupira. Esses dados foram cruzados com informações extraídas da Plataforma Lattes (CNPq) para compor um mapeamento objetivo do perfil dos 131 egressos identificados. Esta plataforma constituiu-se como ferramenta essencial para o registro da trajetória acadêmica e profissional, permitindo o acesso a dados detalhados sobre formações, produções científicas, participação em eventos e vínculos institucionais (BRASIL, 2025).

A análise dos currículos Lattes permitiu mapear as produções acadêmicas após a conclusão do PPGECSA, a atuação profissional e a inserção em redes de pesquisa. Essa abordagem de coleta de dados secundários ofereceu uma perspectiva objetiva sobre o impacto do programa, complementando as percepções subjetivas coletadas via questionário. Para tanto, foram utilizados filtros de busca específicos para identificar o período de titulação, áreas de atuação e tipos de produção acadêmica e técnica, sendo os dados organizados em uma planilha eletrônica para análise estatística descritiva.

Para mitigar o potencial viés de autosseleção e a desatualização dos currículos, desafios enfrentados rotineiramente pela secretaria no preenchimento da Plataforma Sucupira, foram implementadas estratégias de engajamento ativo. A secretaria encaminhou uma mensagem formal aos egressos solicitando a atualização de seus currículos e destacando a importância da pesquisa para o processo de autoavaliação institucional. Essa comunicação reforçou o papel estratégico dos egressos na preparação para o Ciclo Avaliativo 2025–2028 da CAPES, visando garantir maior fidedignidade aos indicadores de destino, atuação e produção intelectual.

Contudo, observou-se que, mesmo após o pedido explícito de atualização, uma parcela significativa dos currículos na Plataforma Lattes permaneceu desatualizada. Essa limitação constitui um desafio metodológico relevante, uma vez que a ausência de registros recentes pode subestimar a real inserção profissional e a produção acadêmica atual dos egressos. O que exige cautela na interpretação dos dados secundários e reforça a importância do questionário e das entrevistas como ferramentas de validação e triangulação das informações.

c) Questionário com perguntas abertas e fechadas: o questionário foi elaborado como instrumento primário de coleta de dados da pesquisa e visa captar as percepções dos egressos sobre a formação recebida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA). Estruturado em cinco seções principais, o instrumento contempla perguntas abertas e fechadas, possibilitando uma abordagem quantitativa e qualitativa complementar, conforme orientam Matta e Ramos (2021).

A aplicação do questionário foi realizada por meio de uma plataforma online (*Microsoft Forms*). O link de acesso ao instrumento foi enviado aos egressos por e-mail entre os dias 05/11/2025 e 30/11/2025, utilizando-se os endereços disponíveis nos registros do programa

Para a coleta de dados, estabeleceu-se um prazo de 25 dias para a recepção das respostas. Durante esse período, foram enviados lembretes periódicos para incentivar a participação e garantir um número significativo de retornos. A plataforma online utilizada assegurou a privacidade e o anonimato das respostas, fatores cruciais para a obtenção de dados honestos e representativos, uma vez que o anonimato tende a encorajar os participantes a manifestarem suas opiniões e comportamentos de forma mais sincera e menos enviesada, evitando-se possíveis constrangimentos (BABBIE, 2016 apud MATTA e RAMOS, 2021).

As questões fechadas permitiram mensurar percepções e atitudes, fornecendo dados quantificáveis organizados em frequências, médias e percentuais. Já as questões abertas possibilitaram a expressão de percepções subjetivas, constituindo o material de base para a análise qualitativa. A elaboração do instrumento seguiu os princípios de clareza e objetividade (MATTA; RAMOS, 2021) e sua estrutura foi organizada da seguinte forma:

Seção 1 – Identificação e Trajetória no Programa: Teve como finalidade contextualizar o perfil e as experiências iniciais. Foram coletadas informações sobre o nível do curso, ano de defesa e as expectativas iniciais ao ingressar no programa. Esta parte permitiu compreender as motivações e estabelecer uma base de comparação com a formação recebida.

Seção 2 – Avaliação da Formação e Condições de Pesquisa: Nesta etapa, os egressos avaliaram o grau de contribuição de aspectos institucionais e acadêmicos (escala Likert de 1 a 5).

Foram aferidos itens como qualidade da orientação, estrutura curricular, corpo docente e infraestrutura. A seção incluiu campos abertos para relatos de experiências e aprendizagens significativas.

Seção 3 – Impactos da Formação na Trajetória Pós-Curso: Investigou os efeitos da formação no percurso profissional. As perguntas trataram da situação profissional atual e do vínculo com a área de Estudos Comparados. Campos abertos permitiram descrever como o conhecimento adquirido se refletiu na prática profissional ou acadêmica.

Seção 4 – Avaliação Geral e Sugestões (Autoavaliação): Objetivou reunir contribuições para o aprimoramento do PPGECSA. Por meio de perguntas abertas, os participantes indicaram pontos positivos, limitações e sugestões de melhoria, subsidiando reflexões sobre responsabilidade social e autoavaliação institucional.

Seção 5 – Encerramento: O questionário encerrou-se com um agradecimento, reafirmando o caráter ético do estudo e a preservação do anonimato.

d) Entrevistas Semiestruturadas (Aprofundamento Qualitativo): Para aprofundar as nuances subjetivas que o questionário não alcança, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com egressos. O roteiro de entrevista foi desenhado para explorar, com maior densidade, os sentidos atribuídos à formação e os impactos sociais da pesquisa desenvolvida no PPGECSA. O instrumento foi organizado em cinco seções estratégicas:

Seção 1 – Expectativas e Experiências no Programa: Voltada a identificar o alinhamento entre as expectativas iniciais do ingressante e a formação efetivamente recebida.

Seção 2 – Condições de Formação e Pesquisa: Focada em avaliar o suporte institucional e os fatores que contribuíram ou limitaram o desenvolvimento das pesquisas.

Seção 3 – Trajetória Pós-Formação: Destinada a mapear a situação profissional atual e a aplicação prática dos conhecimentos metodológicos adquiridos no programa.

Seção 4 – Avaliação Geral e Sugestões: Espaço para o egresso apontar, de forma crítica, os pontos positivos e os aspectos que necessitam de aprimoramento no PPGECSA.

Seção 5 – Encerramento: Momento de finalização e agradecimento pela contribuição estratégica ao estudo.

Antes do início de cada entrevista, realizou-se uma apresentação inicial, na qual foram assegurados o caráter voluntário da participação, o sigilo das informações e o anonimato dos participantes. As entrevistas foram gravadas mediante autorização, com o objetivo de garantir a fidelidade às falas.

A transcrição foi realizada por meio do Microsoft Teams e, após a geração do documento de transcrição, o material foi revisado a partir da escuta integral das gravações. Esse procedimento permitiu identificar eventuais inconsistências ou erros de transcrição automática, que foram devidamente corrigidos para assegurar maior precisão e fidelidade ao conteúdo das falas. O conteúdo desses relatos, aliado às respostas abertas do questionário, constitui o corpus principal para a aplicação da técnica de análise de conteúdo proposta por Mayring (2002)..

4.3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada por meio de uma abordagem mista (quali-quantitativa), estruturada em etapas complementares que permitiram a integração entre indicadores objetivos e percepções subjetivas. Essa estratégia de triangulação foi fundamental para obter uma compreensão holística do impacto do programa na trajetória dos egressos e sua contribuição para a autoavaliação institucional.

4.3.1. Análise dos Dados Quantitativos

A análise quantitativa foi estruturada em duas frentes distintas:

a) Levantamento Censitário e Documental: Realizou-se o mapeamento de todos os 131 egressos titulados entre 2017 e 2024, utilizando dados dos registros oficiais (SIGAA e Plataforma Sucupira) e da Plataforma Lattes. Esta etapa permitiu caracterizar o perfil sociodemográfico (sexo, idade, nacionalidade) e acadêmico (nível de titulação, tempo de conclusão e área de atuação) do universo total de egressos.

b) Análise do Questionário (Survey): As respostas das questões fechadas e das escalas Likert (Seção 2 do instrumento) foram processadas para identificar padrões de satisfação em dimensões como orientação, infraestrutura e currículo.

Os dados foram consolidados e tabulados em planilha eletrônica (Excel), sendo submetidos à estatística descritiva. Foram calculadas frequências absolutas e relativas, médias e distribuições percentuais para apresentar o retrato geral dos respondentes. Os resultados numéricos serviram como base para contextualizar as narrativas qualitativas e validar as tendências observadas no grupo de participantes da pesquisa.

Os dados foram consolidados e tabulados em planilha eletrônica (Excel), sendo submetidos à estatística descritiva. Foram calculadas frequências absolutas e relativas, médias e distribuições

percentuais para apresentar o retrato geral dos respondentes. Os resultados numéricos serviram como base para contextualizar as narrativas qualitativas e validar as tendências observadas no grupo de 24 participantes da pesquisa de campo.

4.3.2. Análise dos Dados Qualitativos

Os dados qualitativos, compostos pelas respostas abertas do questionário e pelas transcrições das entrevistas semiestruturadas, foram submetidos à Análise de Conteúdo sob o rigor metodológico de Philipp Mayring (2002). Para tanto, empregou-se a técnica de estruturação (*Strukturierung*), que se diferencia por organizar o material de forma sistemática e rigorosamente orientada pela pergunta central de pesquisa.

O foco analítico concentrou-se em compreender como as percepções dos egressos sobre a formação recebida podem subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECsA, garantindo que a subjetividade dos relatos fosse capturada de maneira estruturada para servir como indicador de qualidade institucional.

O processo operacional iniciou-se com a fixação das unidades de análise, adotando-se trechos de depoimentos que expressavam conceitos relevantes como unidades de registro, enquanto a resposta ou entrevista integral serviu como unidade de contexto para preservar o sentido global das falas.

A construção do sistema categorial seguiu um modelo híbrido: categorias dedutivas, fundamentadas nos objetivos do estudo, foram confrontadas e refinadas por categorias indutivas que emergiram organicamente durante o contato com o corpus.

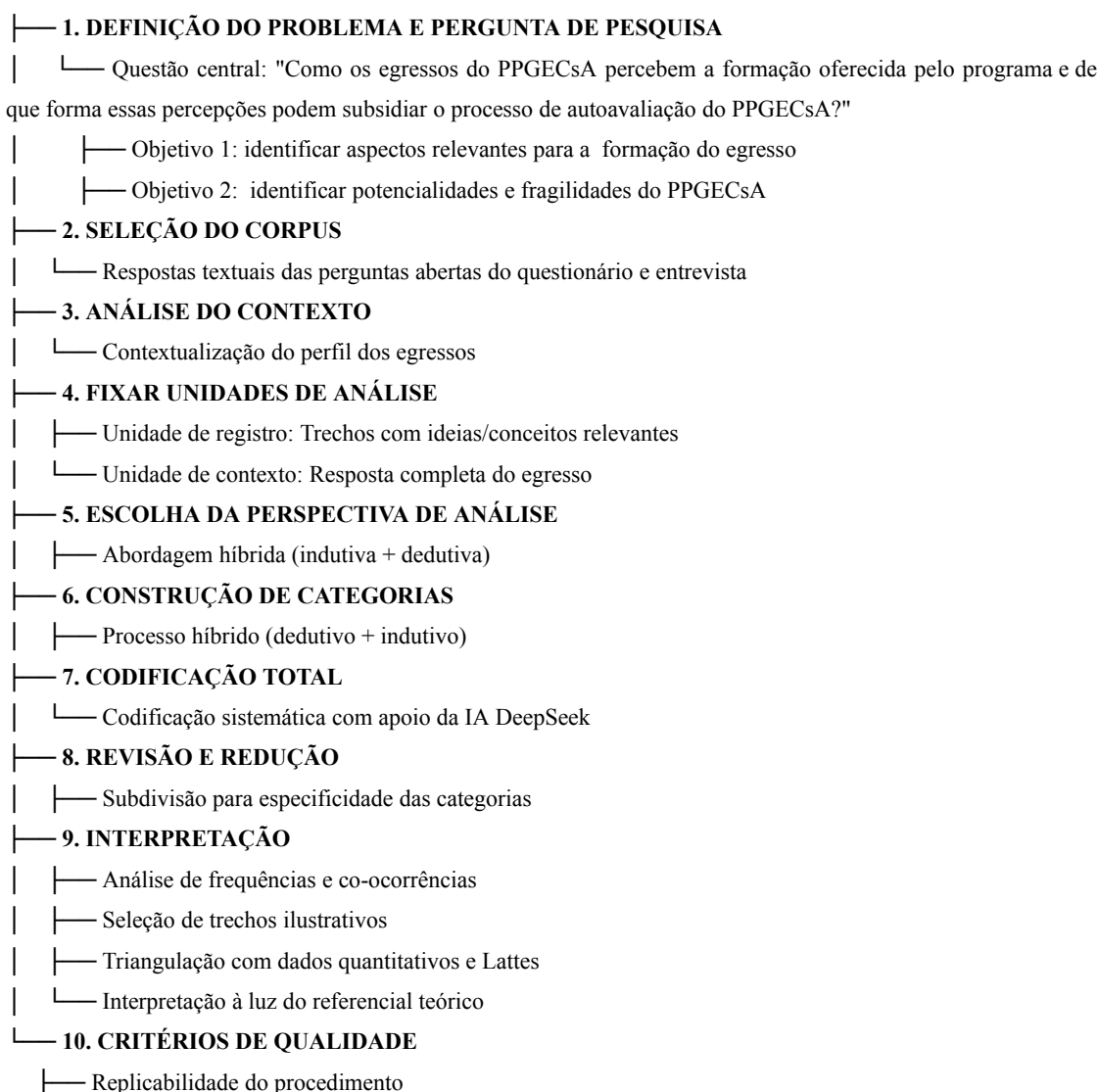
Com o propósito de garantir rigor metodológico, transparência analítica e profundidade interpretativa, o processamento do corpus textual contou com o auxílio do modelo de Inteligência Artificial Generativa DeepSeek (2025). A tecnologia atuou como ferramenta de apoio na fase exploratória, realizando uma triagem e organização preliminar dos dados, sempre sob supervisão e direcionamento crítico do pesquisador. Para guiar essa etapa assistida, foi elaborado e submetido à IA um comando (prompt) estruturado, acompanhado dos dados brutos integrais (transcrições de entrevistas e respostas abertas de questionários) e dos objetivos específicos da pesquisa, conforme detalhado no Apêndice C.

A partir desse processamento, a IA identificou as falas dos egressos e sugeriu as categorias-chave, alinhando as evidências empíricas aos objetivos centrais do trabalho. Este procedimento permitiu ao pesquisador focar na análise crítica e na interpretação dos achados. Essa

sistematização resultou na estruturação de oito categorias temáticas principais, que refletem as dimensões críticas do programa: a qualidade da relação de orientação; a infraestrutura física e tecnológica; o clima acadêmico e as relações interpessoais; a formação acadêmica e organização curricular; a inserção profissional e o reconhecimento do título; os processos de internacionalização; o apoio administrativo e secretaria; e, por fim, a integração discente e o sentimento de pertencimento.

A fase de interpretação final buscou a saturação teórica, articulando os achados com o referencial sobre pós-graduação e as diretrizes de autoavaliação. Nesse estágio, utilizou-se a triangulação de dados para validar as inferências, empregando citações diretas dos participantes como evidências empíricas que sustentam as conclusões e recomendações propostas pelo estudo.

Organograma 1: Processo de Análise Qualitativa (Mayring, 2002)



- └─ Clareza nas categorias/exemplos
- └─ Saturação teórica

A fim de proporcionar uma compreensão visual do percurso metodológico da pesquisa, apresenta-se a Figura 1:

Figura 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa

Tema: Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa		
Problema de pesquisa: como os egressos do PPGECSA percebem a formação oferecida pelo programa e de que forma essas percepções podem subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECSA?		
Objetivo Geral: conhecer as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECSA), a fim de subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECSA.		
Objetivo específico 1: descrever o processo de evolução histórica dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), destacando a avaliação, acompanhamento do egresso e responsabilidade social;	Técnica de coleta: Pesquisa Bibliográfica e Documental	
Objetivo específico 2: identificar os aspectos do PPGECSA considerados mais relevantes pelos egressos para a sua formação acadêmica, pessoal e profissional;	Técnica de coleta: Aplicação de questionário e entrevista	Técnica de análise: <ul style="list-style-type: none"> - Mayring, 2002 - Porcentagem ocorrência
Objetivo específico 3: identificar potencialidades e fragilidades do PPGECSA a partir da percepção dos egressos.	Técnica de coleta: Aplicação de questionário e entrevista	Técnica de análise: <ul style="list-style-type: none"> - Mayring, 2002 - Porcentagem ocorrência
Objetivo específico 4: analisar como as percepções dos egressos podem ser incorporadas ao processo de autoavaliação do programa	Construído a partir dos resultados da pesquisa	
PRODUTO		
Objetivo específico 5: elaborar uma nota técnica com recomendações para subsidiar práticas e políticas institucionais de fortalecimento de vínculo com os egressos.	Construído a partir dos resultados da pesquisa	

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

5. PERFIL DOS EGRESSOS DO PPGECsA (2017–2024): UMA ANÁLISE A PARTIR DE EVIDÊNCIAS INSTITUCIONAIS

A análise dos dados inicia-se pela contextualização da trajetória dos egressos à luz de indicadores objetivos, extraídos dos registros oficiais do programa (SIGAA, Plataforma Sucupira) e da Plataforma Lattes. Essa etapa precede a exploração das dimensões subjetivas, apreendidas por meio de questionários e entrevistas, e é fundamental para delinear o perfil dos 131 egressos únicos que obtiveram os títulos de mestre ou doutor no PPGECsA entre 2017 e 2024.

Trata-se de um breve estudo descritivo, exploratório e documental, com coleta retrospectiva de dados. As informações foram tabuladas em banco de dados com as seguintes variáveis: nome do egresso, nível (mestrado ou doutorado), ano e idade de conclusão, instituição de vínculo, área de atuação, sexo e nacionalidade.

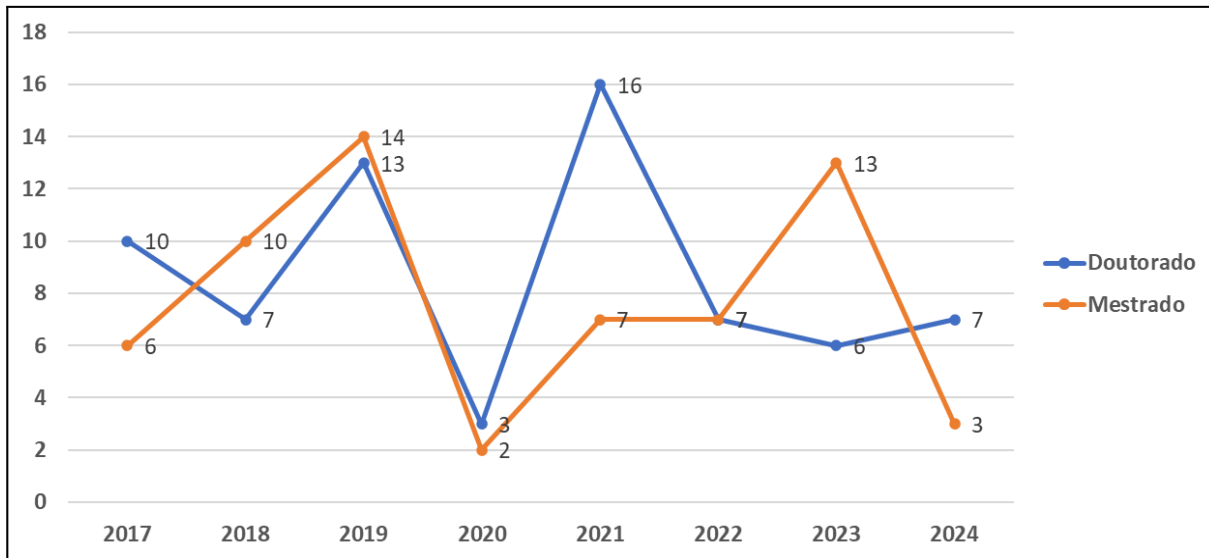
Para fins desta pesquisa, define-se como egresso apenas o discente que concluiu o ciclo de formação e obteve a respectiva titulação. Essa delimitação é estratégica para o escopo do trabalho, que busca compreender o impacto do programa sobre aqueles que o finalizaram; por conseguinte, foram excluídos casos de desligamento, transferência, jubramento ou desistência.

No recorte temporal analisado, registrou-se um histórico de 139 titulações. Contudo, após o cruzamento de dados, identificou-se que 8 indivíduos realizaram o ciclo completo (mestrado e doutorado) no programa. Para evitar a dupla contagem e garantir a precisão estatística, adotou-se o indivíduo como unidade de análise, considerando-se apenas a maior titulação obtida. Essa escolha justifica-se pela necessidade de focar no momento em que o egresso encerra seu vínculo com o programa e ingressa em uma nova etapa profissional ou acadêmica.

5.1. RESULTADO

A análise do período 2017-2024 revela a titulação de 131 profissionais (Figura 2), com uma leve predominância de doutores (n=69) sobre mestres (n=62). Nota-se uma flutuação relevante nas conclusões: após um crescimento que culminou em 2019, o ano de 2020 apresentou uma queda abrupta, possivelmente reflexo do cenário atípico do período, com subsequente recuperação e novo pico de titulações em 2021.

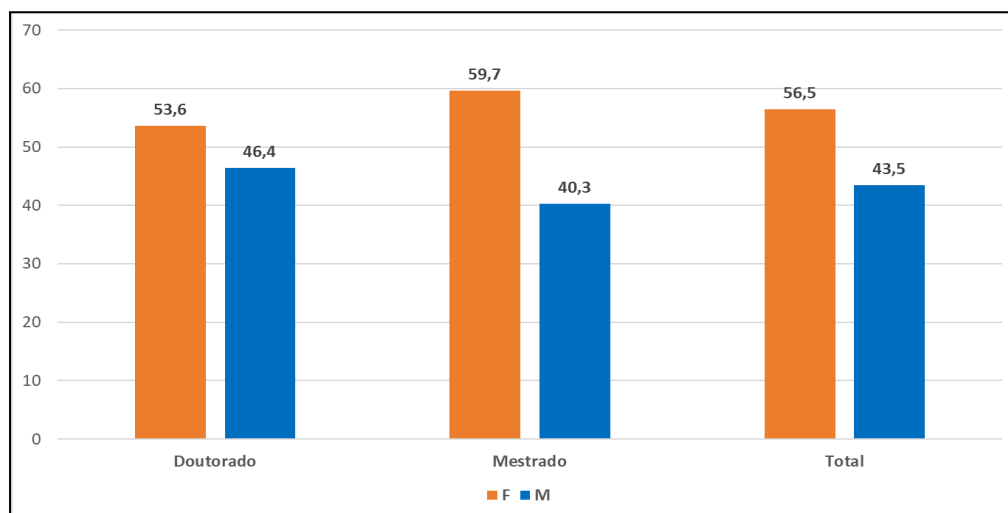
Figura 2: Distribuição do número de mestres e doutores egressos que saíram do PPGECsA no período de 2017 a 2024



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A análise da distribuição de gênero, ilustrada na Figura 3, revela uma hegemonia feminina em ambos os níveis de formação, embora com nuances distintas entre eles. No mestrado, a predominância de mulheres é mais acentuada, representando 59,7% (n=37) do corpo de egressos, frente a 40,3% (n=25) de homens. Já no doutorado, observa-se uma distribuição mais equânime, com a presença feminina atingindo 53,6% (n=37) e a masculina 46,4% (n=32).

Figura 3: Distribuição percentual de mestres e doutores egressos do PPGECSA, segundo sexo no período de 2017 a 2024.



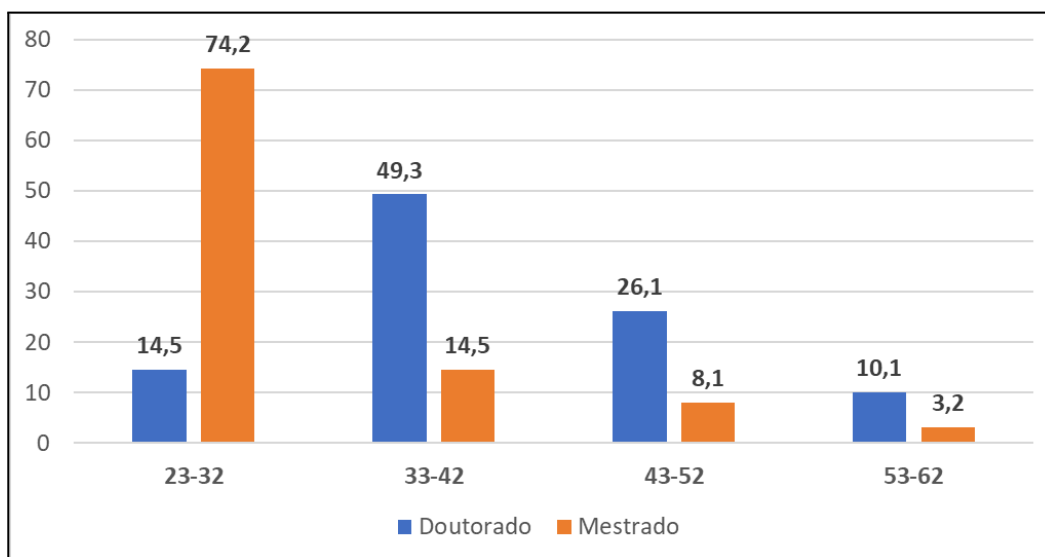
Fonte: elaborado pela autora, 2025.

O programa apresenta uma amplitude geracional significativa, com idades variando entre 23 e 62 anos no momento da conclusão do curso. Conforme detalhado na Figura 4, observa-se uma nítida distinção no perfil etário entre os dois níveis de formação.

No mestrado, predomina um perfil jovem, com 74,2% (n=46) dos egressos titulados na faixa de 23 a 32 anos. O volume de saídas decresce à medida que a idade avança, registrando apenas 3,2% (n=2) de egressos acima de 53 anos.

No Doutorado a maior concentração ocorre em uma etapa intermediária da vida adulta, com 49,3% (n=34) dos doutores concluindo o ciclo entre 33 e 42 anos. Nota-se, ainda, uma presença relevante de doutores com maturidade profissional, onde 36,2% dos egressos (somando as duas últimas faixas) possuem 43 anos ou mais no momento da saída do programa.

Figura 4: Distribuição percentual de faixa etária dos egressos da pós-graduação do PPGECSA, no período de 2017 a 2024.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

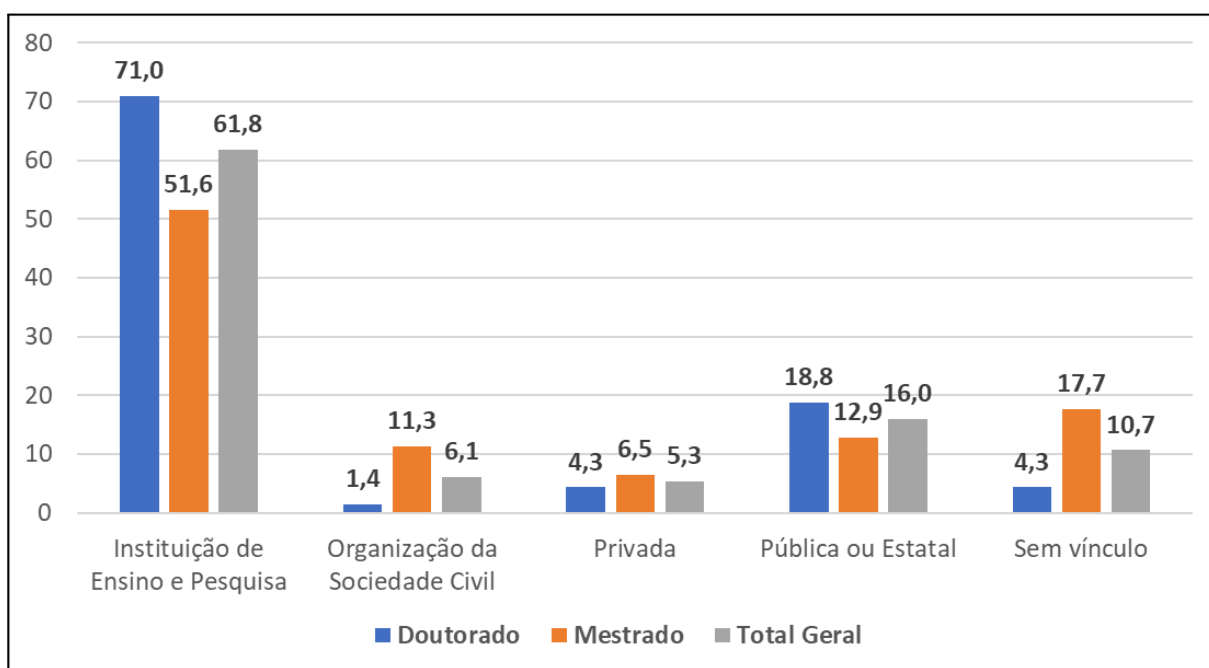
A análise da natureza institucional dos vínculos revela que o PPGECSA cumpre sua missão de formar quadros qualificados para múltiplos setores, apresentando distinções estratégicas entre os níveis de titulação. Os dados apresentados na figura 5 evidenciam que o doutorado possui um forte caráter de consolidação da carreira docente e científica, uma vez que 71,0% (n=49) de seus egressos estão inseridos em Instituições de Ensino e Pesquisa.

Em contrapartida, o mestrado revela-se um importante degrau de qualificação voltado à gestão e ao serviço público; embora a maioria desses egressos também atue em

Instituições de Ensino (51,6%), observa-se uma inserção expressiva em Instituições Públicas, Estatais ou Organizações, que somam 24,2% dos profissionais desse nível. Essa proporção de atuação direta na esfera pública e no terceiro setor é significativamente superior à encontrada entre os doutores, evidenciando a versatilidade do programa em atender tanto à demanda por pesquisadores quanto à necessidade de quadros técnicos para a administração.

No panorama geral, 61,8% do total de egressos permanecem vinculados ao ambiente acadêmico, enquanto o restante da amostra se distribui de forma capilarizada entre o setor público e a iniciativa privada, reafirmando o compromisso do programa com a excelência transdisciplinar em diferentes frentes da sociedade.

Figura 5: Distribuição percentual dos egressos do mestrado e doutorado, do período de 2017 a 2024 quanto ao tipo de instituição em que está vinculado.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

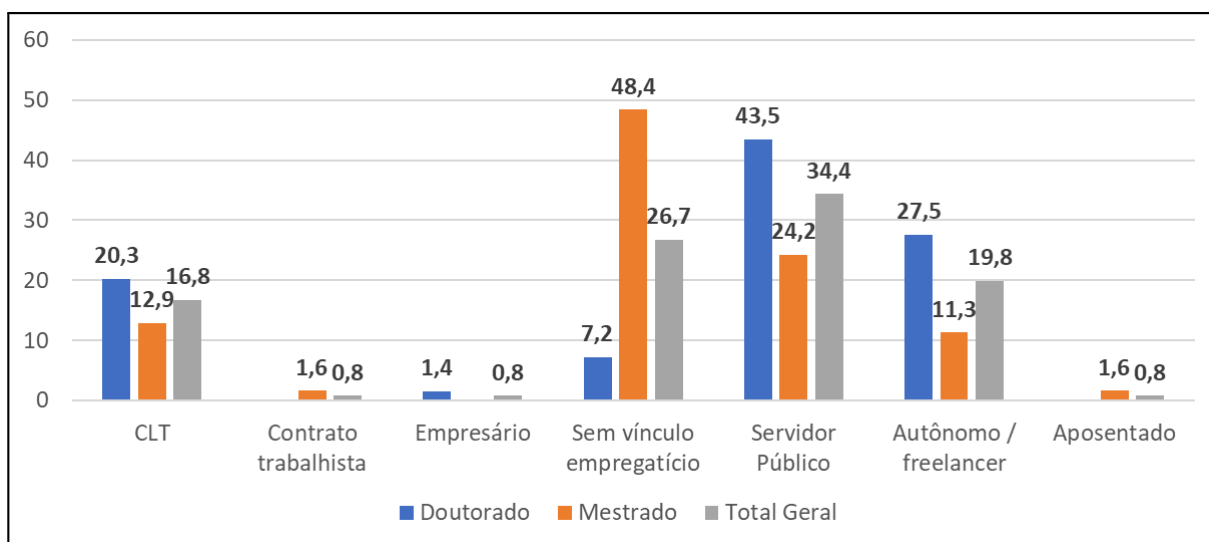
A análise do tipo de vínculo empregatício dos egressos, detalhada na Figura 6, revela uma forte predominância da estabilidade profissional por meio do serviço público, ao mesmo tempo que expõe comportamentos distintos de inserção entre os níveis de titulação. No grupo dos doutores, observa-se uma situação de consolidação profissional robusta: 43,5% (n=30) atuam como servidores públicos e 27,5% (n=19) possuem vínculos como autônomos (categoria que

frequentemente engloba profissionais liberais e docentes em regimes específicos), enquanto apenas 7,2% declararam estar sem vínculo no momento.

Em contraste, o perfil dos mestres sugere um cenário de transição ou busca por recolocação acadêmica e profissional, visto que 48,4% (n=30) encontram-se sem vínculo empregatício formal, dado que pode estar associado à continuidade dos estudos em nível de doutorado ou à natureza temporária de bolsas de pesquisa. Entre os mestres que possuem vínculo, destaca-se a relevância do setor público (24,2%) e do regime CLT (12,9%).

No panorama geral do programa, o serviço público emerge como o principal destino ocupacional, absorvendo 34,4% (n=45) do total de titulados, o que reafirma o impacto do PPGECsA na qualificação de quadros para o Estado. Por outro lado, o índice total de egressos sem vínculo reforça a importância de políticas de acompanhamento que auxiliem na absorção desses novos mestres e doutores pelo mercado de trabalho transdisciplinar.

Figura 6: Distribuição percentual dos egressos do mestrado e doutorado, do período de 2017 a 2024 quanto ao tipo de vínculo empregatício.

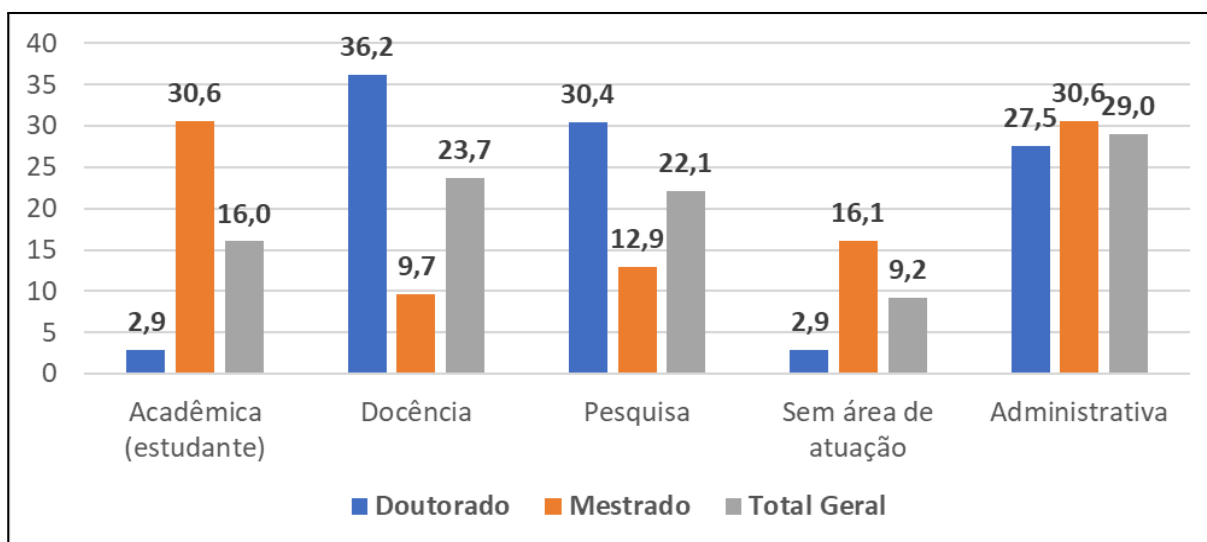


Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Ao investigar a aplicação prática das competências desenvolvidas no PPGECsA, observa-se uma nítida diferenciação de trajetórias entre os níveis de formação. No grupo dos doutores, a atuação é fortemente marcada pela consolidação na Docência (36,2%) e na Pesquisa (30,4%), o que guarda estrita correlação com a estabilidade ocupacional, uma vez que a maioria desses profissionais está inserida no Serviço Público (43,5%). Para este nível, a titulação funciona como um selo de permanência e progressão em quadros estáveis do Estado e da academia.

Em contrapartida, os egressos do mestrado apresentam uma inserção voltada à gestão e à governança institucional, com 30,6% atuando na área Administrativa. Esse dado, somado ao fato de que 24,2% dos mestres possuem vínculo como Servidores Públicos, reforça o papel do programa na qualificação de quadros para a gestão pública e a administração institucional. Por outro lado, a categoria Acadêmica, que também absorve 30,6% dos mestres, reflete o fluxo de egressos que permanecem vinculados à universidade para dar continuidade à sua formação, majoritariamente ingressando no doutorado.

Figura 7: Distribuição percentual dos egressos do mestrado e doutorado, do período de 2017 a 2024 quanto à área de atuação.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

A análise cruzada revela que, enquanto os doutores utilizam o título para fixação profissional e, eventualmente, estágios de pós-doutorado, os mestres enfrentam uma transição mais fluida, com 48,4% sem vínculo formal no momento da coleta, cenário condizente com o período de dedicação exclusiva a novos processos seletivos e à pesquisa acadêmica avançada.

No panorama geral, a área Administrativa (29,0%) emerge como um campo transversal estratégico, reafirmando que o PPGECSA qualifica lideranças capazes de ocupar funções decisórias e de gestão em múltiplos setores da sociedade, unindo a expertise técnica à necessária modernização do serviço público.

Os dados sobre a nacionalidade dos egressos, figura 8, revelam um programa com forte raízes nacionais, mas que já apresenta movimentos consistentes de internacionalização. Há uma hegemonia absoluta de brasileiros, que representam 90,1% (n=118) do total. Isso demonstra o papel

fundamental do PPGECSA na formação de recursos humanos qualificados para a região e para o país.

Contudo, percebe-se uma abertura internacional, embora em menor escala, a presença de 9,9% de egressos estrangeiros é significativa. O programa formou pesquisadores de oito outros países: Colômbia (5), Chile (1), Cuba (1), Haiti (1), México (1), Peru (1), Porto Rico (2) e Senegal (1).

A diversidade de países (América Latina e África) sugere que o programa atua como um polo de atração para a cooperação Sul-Sul. É possível observar também uma consolidação regional, com a concentração em países vizinhos (Colômbia, Peru) reforça a inserção do programa no contexto acadêmico latino-americano.

Figura 8: Distribuição de egressos do PPGECSA por nacionalidade, no período de 2017 a 2024.



Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Quando observamos a distribuição por nível, percebemos que entre os egressos estrangeiros, a Colômbia apresenta a maior participação 3,8%, com 5 egressos (3 mestres e 2 doutores), seguida por Porto Rico, 1,5%, com 2 doutores.

No Doutorado, há uma maior diversidade de nações, com egressos de todos os 9 países listados, totalizando 14,5% de estrangeiros. Já no Mestrado, a concentração é quase exclusiva de brasileiros (95,2%) e colombianos (4,8%).

5.2. DISCUSSÃO

Ao analisarmos a distribuição de egressos por ano, observa-se que, entre 2017 e 2024, o programa tituló um total de 131 pós-graduados, sendo 69 doutores e 62 mestres. Apesar do fluxo constante, em 2020 houve uma queda drástica, com apenas 3 titulados no doutorado e 2 no mestrado. Esse fator está diretamente relacionado com o momento de medo, incertezas e perdas devido a mudanças repentinas causadas pela pandemia da COVID-19, que agravou a situação de saúde mental dos estudantes e impediu a mobilidade para pesquisas de campo, ocasionando reestruturação dos desenhos de pesquisa e suspensão de aulas presenciais, o que prorrogou o tempo de conclusão (MARQUES, 2024; CORRÊA et al, 2022).

A retomada significativa observa-se a partir de 2021 (com 23 egressos no total), coincidindo com a vacinação em massa e as ações institucionais de retomada. Contribuiu para isso a prorrogação de bolsas e a decisão da CAPES de excluir a variável "tempo de titulação" dos indicadores de avaliação do quadriênio 2017-2020, permitindo que as instituições retomassem as atividades respeitando o processo de adaptação ao contexto de pós-pandemia (CAPES, 2020).

A análise dos egressos em relação ao sexo permite identificar uma presença feminina majoritária. Das 131 titulações, 56,5% foram de mulheres (74 egressas) e 43,5% de homens (57 egressos). No mestrado, essa diferença é mais acentuada, com quase 60% de participação feminina. Esses dados refletem pesquisas que apresentam maior equidade de gênero no ambiente acadêmico, desconstruindo a ideia da universidade como espaço exclusivamente masculino, embora recortes de gênero ainda determinem a inserção social dessas mulheres no mercado de trabalho (GUEDES, 2008).

Tal configuração sugere a robustez do programa na atração e titulação de pesquisadoras em áreas de alta complexidade transdisciplinar. Além disso, a manutenção da maioria feminina nos níveis mais avançados da carreira acadêmica converge com as diretrizes de inclusão e redução de assimetrias preconizadas pelos PNPGs (BRASIL, 2025).

Quanto à faixa etária, observa-se que os egressos são, na maioria, jovens adultos. No mestrado, 74,2% dos alunos têm entre 23 e 32 anos. Já no doutorado, o pico de titulação ocorre na faixa de 33 a 42 anos (49,3%). Essa configuração indica que o mestrado tem servido como uma etapa de formação imediata ou precoce, isso sugere que o programa atrai recém-graduados que veem na pós-graduação uma estratégia de especialização antes ou em paralelo à entrada consolidada no mercado de trabalho, adiando a inserção profissional plena em troca de maior qualificação, enquanto o doutorado acolhe um público que, possivelmente, já possui inserção no mercado ou

trajetórias acadêmicas consolidadas. Como constata Yung (2013), existem diversas áreas de atuação dos cientistas sociais, contudo, essas são ocupadas principalmente por pessoas com larga experiência profissional. Assim, os recém-graduados se apegam ainda ao caminho de adiamento para entrada no mercado de trabalho e realizam a pós-graduação.

A inserção profissional dos egressos revela a forte vocação do programa para o setor público e acadêmico. 61,8% dos egressos atuam em instituições de ensino, sendo este índice ainda maior entre os doutores (71%). 43,5% dos doutores são Servidores Públicos, seguidos por 27,5% de autônomos. A docência (36,2%) e a pesquisa (30,4%) são os pilares principais para quem concluiu o doutorado.

Entretanto, há um dado preocupante: 48,4% dos mestres declararam estar "sem vínculo" profissional no momento da coleta. Como apontam Mattos e Bianchetti (2011), o aumento da escolaridade no Brasil, embora seja uma estratégia individual contra o desemprego, não garante sucesso imediato no futuro profissional sob a lógica do capital, onde a precarização pode persistir independentemente do nível de titulação. Por outro lado, esse alto índice de mestres sem vínculo também sugere uma forte continuidade acadêmica, onde o egresso mantém o foco exclusivo no ingresso ao doutorado (YUNG, 2013).

Outro ponto de destaque é a presença de egressos de nove nacionalidades distintas, conforme evidenciado nos dados de titulação, que materializa a vocação internacional do PPGECSA e serve de alicerce para as novas diretrizes institucionais. Esse cenário converge com o atual plano de internacionalização da UnB, sob o qual o Programa está estruturando um planejamento estratégico específico para orientar suas prioridades na área.

A consolidação deste plano é vista como essencial para que as parcerias internacionais estabelecidas por docentes e discentes não sejam apenas pontuais, mas estejam organicamente alinhadas às linhas de pesquisa e ao foco epistemológico dos Estudos Comparados sobre as Américas (COLETA, 2020). Assim, a diversidade de países de origem dos egressos, que já inclui representações da América Latina, reforça a viabilidade de cooperações que respeitem os pressupostos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais, ao mesmo tempo em que projeta o Programa como um polo de formação qualificada para pesquisadores colaboradores em todo o continente.

Embora os dados aqui apresentados oferecem uma estrutura objetiva para a compreensão do perfil dos egressos, é necessário reconhecer suas limitações intrínsecas. Trata-se de uma fotografia baseada em registros administrativos e na atualização espontânea da Plataforma Lattes, que pode apresentar lapsos temporais em relação à situação profissional mais recente. Ademais,

indicadores quantitativos, por natureza, não capturam as nuances da satisfação individual ou os desafios qualitativos da trajetória pós-titulação. Tais lacunas justificam a importância da análise qualitativa apresentada a seguir, que se debruça sobre as percepções e experiências subjetivas dos participantes.

6. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS: SUBSÍDIO À AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS SOBRE AS AMÉRICAS

A análise das percepções dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) representa um passo essencial para compreender como a formação oferecida tem impactado trajetórias acadêmicas e profissionais, bem como para fortalecer o processo de autoavaliação do programa. À luz das diretrizes recentes da CAPES e do VII PNPG (2025–2029), que enfatizam a responsabilidade social, a participação discente e o acompanhamento sistemático de ex-alunos, esta investigação busca responder ao problema central: como os egressos percebem sua formação e de que forma suas experiências podem subsidiar melhorias institucionais?

A relevância dessa análise decorre das fragilidades identificadas no vínculo com os ex-alunos, na atualização de dados e na ausência de práticas contínuas de autoavaliação, elementos que dificultam a leitura sobre o impacto social do programa. Assim, ouvir os egressos torna-se um instrumento estratégico para revelar potencialidades, lacunas e oportunidades de aprimoramento.

Nessa direção, o estudo se orienta pelos seguintes objetivos: conhecer as percepções dos egressos sobre a formação recebida, identificar os aspectos mais relevantes de sua trajetória acadêmica, apontar potencialidades e fragilidades do programa, compreender de que forma essas percepções podem integrar o processo de autoavaliação e, por fim, produzir recomendações institucionais que fortaleçam o vínculo com os ex-alunos e qualifiquem a gestão acadêmica.

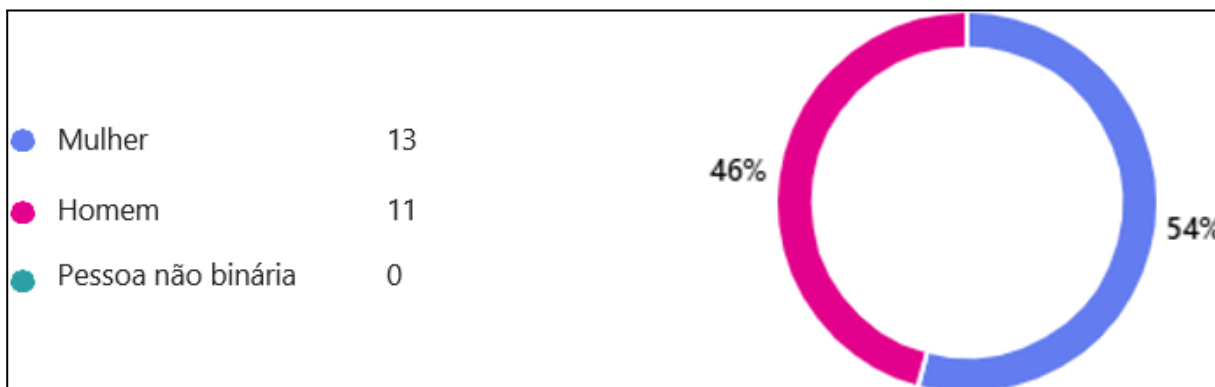
Com base em uma abordagem qualitativa, apoiada na análise de conteúdo de Mayring (2002) e complementada por dados quantitativos descritivos, esta seção apresenta a sistematização das narrativas dos egressos, organizadas em categorias que refletem dimensões centrais da formação: orientação, infraestrutura, clima acadêmico, currículo, internacionalização, apoio administrativo, integração discente e inserção profissional. Ao reunir essas percepções, a análise busca transformar experiências individuais em conhecimento institucional capaz de orientar o planejamento estratégico e promover a melhoria contínua do PPGECsA.

6.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES: IDENTIDADE, MOTIVAÇÕES E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

A pesquisa contou com a participação de 24 egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA), número que corresponde a aproximadamente 18% do total de 131 titulados entre 2017 e 2024. Dentre esses participantes, dois egressos, além de responderem ao questionário, também participaram de entrevistas, contribuindo para o aprofundamento qualitativo da análise. Trata-se, portanto, de uma amostra simbólica para uma etapa inicial de investigação, especialmente no âmbito de uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que reúne sujeitos com trajetórias, tempos de formação e inserções profissionais distintas, permitindo uma leitura multifacetada das experiências vivenciadas no programa.

Do ponto de vista sociodemográfico dos participantes, conforme apresentado a figura 9, observa-se uma leve predominância do gênero feminino, com 54% dos participantes se identificando como mulheres (n=13) e 46% como homens (n=11). Ainda que a diferença seja pequena, esse dado dialoga com a tendência mais ampla de feminização crescente na educação superior e na pós-graduação, especialmente em áreas das Ciências Humanas e Sociais. Nesse aspecto, há um recorte de gênero importante que tem determinantes da inserção social das mulheres no mercado de trabalho (GUEDES, 2008).

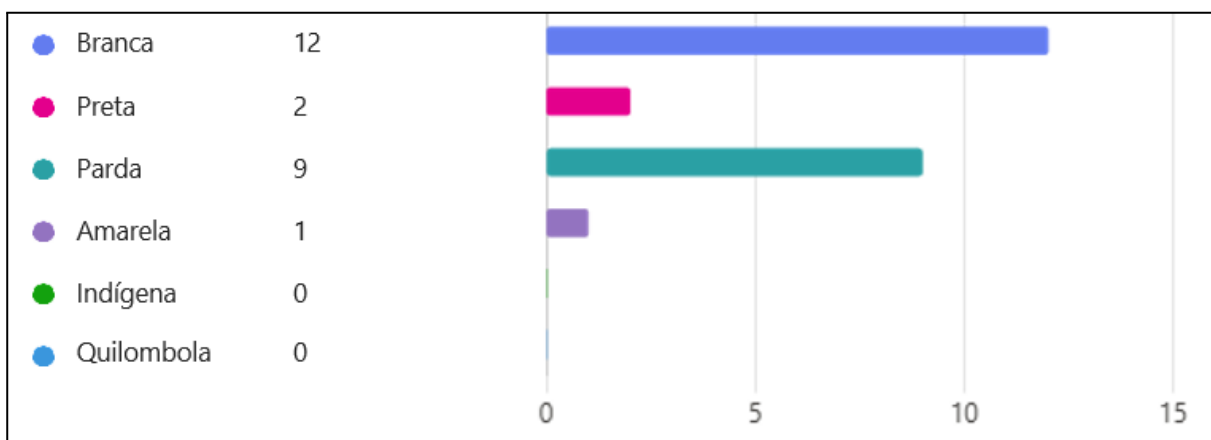
Figura 9: Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECsA (mestres e doutores), segundo sexo (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Em relação à raça/cor autodeclarada (Figura 10), há predominância de participantes brancos (50%, n=12) e pardos (38%, n=9), seguidos por pretos (8%, n=2) e amarelos (4%, n=1). Esses dados evidenciam uma composição relativamente diversa, ainda que marcada, como em muitos espaços acadêmicos brasileiros, por desigualdades raciais historicamente estruturadas, o que pode apontar para desafios futuros no fortalecimento de políticas de equidade e inclusão no âmbito do programa.

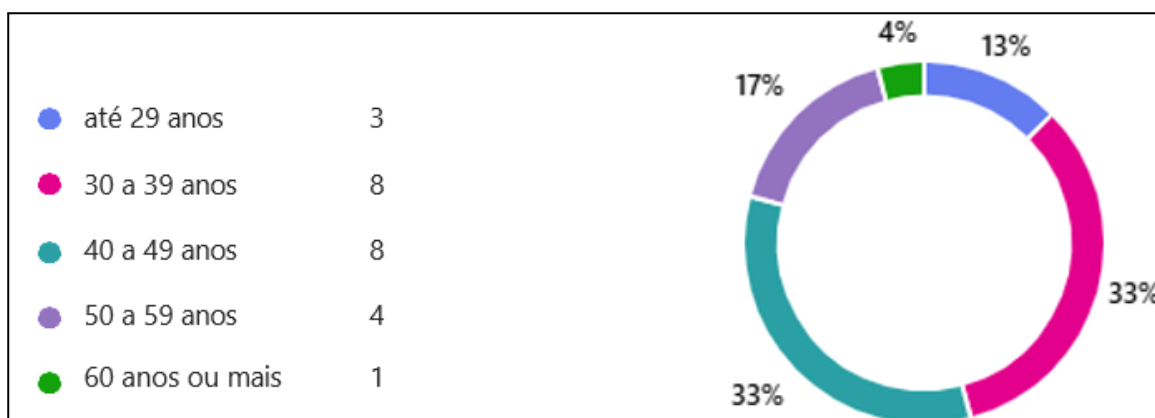
Figura 10: Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA (mestres e doutores), segundo raça e cor (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

No que diz respeito à faixa etária (Figura 11), verifica-se uma concentração em dois grupos principais: 33% dos respondentes encontram-se entre 30 e 39 anos (n=8) e outros 33% têm 40 a 49 anos (n=8). As demais faixas etárias aparecem em menor número, o que indica a presença tanto de egressos em estágios intermediários da vida profissional quanto de sujeitos com trajetórias mais longas e consolidadas.

Figura 11: Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECSA (mestres e doutores), segundo idade (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

No que tange ao atual local de residência (Figura 12), a maioria dos participantes permanece vinculada ao território brasileiro (57%), especialmente ao Distrito Federal. Contudo, é notável a dispersão internacional dos egressos, que atualmente residem em países como Colômbia, México, Chile e Estados Unidos. Esse cenário ratifica o caráter transnacional do PPGECSA e sua efetiva política de internacionalização, refletida não apenas no perfil de quem o procura, mas na inserção global de seus diplomados como consta na Proposta do Programa (Sucupira, 2020).

Figura 12: Nuvem de palavras dos locais de origem e residência atual dos egressos respondentes do PPGECSA (2017–2024).

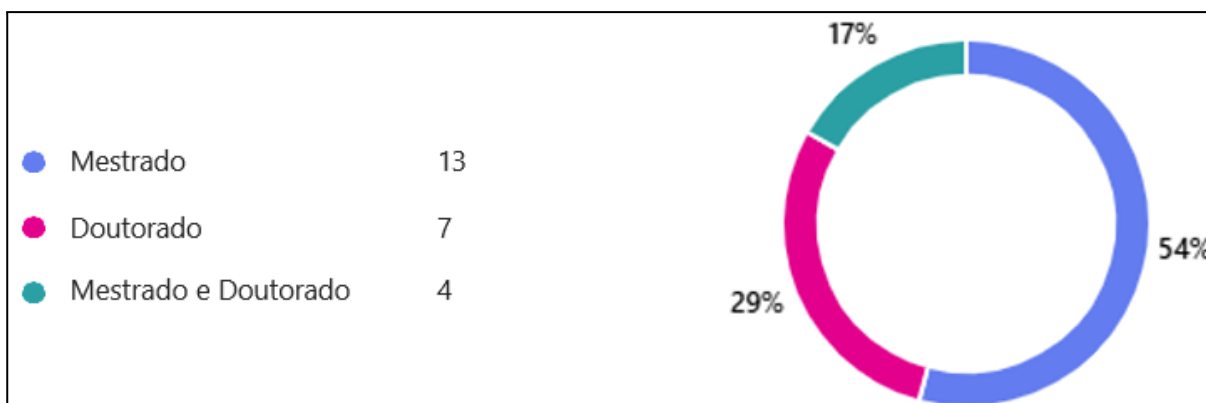


Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Em relação ao perfil acadêmico no âmbito do programa (Figura 13), a maior parte dos respondentes concluiu o curso de mestrado (54%, n=13), seguida pelos que concluíram o doutorado (29%, n=7) e por aqueles que cursaram ambos os níveis no PPGECSA (17%, n=4). Os anos de defesa variam entre 2017 e 2024, o que permite uma leitura diacrônica das percepções,

contemplando diferentes contextos institucionais e políticos, inclusive o período crítico marcado pela pandemia de Covid-19, mencionado nas respostas abertas como um fator que impactou a vivência acadêmica.

Figura 13: Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECsA (mestres e doutores), segundo nível de titulação (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

No que tange ao apoio financeiro (Figura 14), 71% dos participantes (n=17) afirmaram ter recebido algum tipo de bolsa durante o curso, sendo a CAPES a principal agência de fomento mencionada (58%, n=14). Outros egressos relataram bolsas do CNPq, enquanto 29% (n=7) informaram não ter recebido qualquer apoio. Essa informação reforça a centralidade das políticas públicas de fomento para a permanência e dedicação integral às atividades acadêmicas, ao mesmo tempo em que evidencia a vulnerabilidade de parte dos estudantes diante da ausência de suporte financeiro adequado.

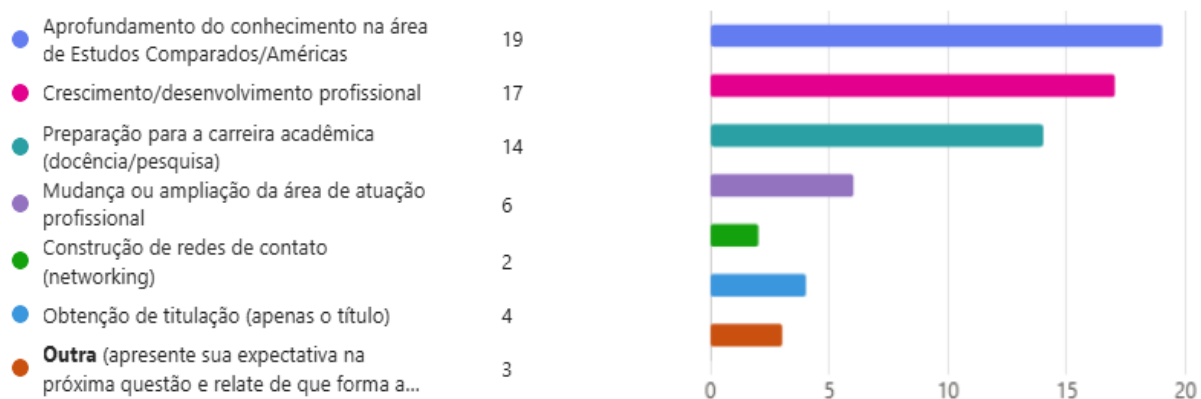
Figura 14: Distribuição percentual dos egressos respondentes do PPGECsA, segundo recebimento e tipo de bolsa.



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Quanto às expectativas iniciais em relação ao curso (Figura 15), observa-se que o aprofundamento de conhecimentos em Estudos Comparados sobre as Américas foi a motivação principal para 29% dos egressos (n=19). Dado que os respondentes puderam selecionar até três opções, os resultados revelam um perfil de estudante focado tanto na qualificação intelectual quanto profissional: a busca por desenvolvimento na carreira (26%; n=17) e a preparação acadêmica (22%; n=14) aparecem como objetivos centrais. Complementam o quadro a obtenção de titulação (6%), outras motivações (5%) e o networking (3%). A convergência desses dados sugere que o programa cumpre sua função primordial de centro de pesquisa e formação superior, atingindo um alto índice de satisfação entre os participantes.

Figura 15: Distribuição de frequência das expectativas iniciais dos egressos participantes (mestre e doutores) em relação ao programa.



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Os resultados da pesquisa traçam um perfil diversificado e de alta empregabilidade para os egressos do PPGECSA (Figura 16), evidenciando que 100% dos respondentes estão inseridos em atividades profissionais ou acadêmicas. Observa-se uma forte inclinação para a continuidade na carreira acadêmica e de pesquisa, com 21% (n=5) dos egressos em nível de doutorado ou pós-doutorado e 17% (n=4) atuando como docentes no Ensino Superior. Os relatos qualitativos reforçam essa tendência, destacando que o programa oferece um rigor metodológico fundamental para a trajetória acadêmica posterior. Egressos mencionam que *"o aprendizado da pesquisa qualitativa comparativa"* (Egresso 24) e a *"preparação para a realização de pesquisa científica com qualidade"* (Egresso 2) foram diferenciais decisivos para o sucesso em outros programas de

pós-doutorado e no exercício da docência, onde o conteúdo sobre as Américas é utilizado para despertar a *"reflexão e uma leitura crítica da realidade social"* (Egresso 6) nos discentes.

Além disso, a versatilidade da formação é confirmada pela presença de egressos em funções técnicas e de gestão, divididos entre áreas correlatas (17%; n=4) e não correlatas (17%; n=4). Embora uma parcela dos egressos indique que o título possui pouco reflexo direto em áreas muito específicas ou que o tema de pesquisa ainda carece de políticas de valorização laboral, a análise qualitativa revela um fenômeno de transversalidade. Mesmo em áreas não correlatas, como a gestão pública municipal ou a atividade de correição, os egressos relatam aplicar o *"pensamento crítico decolonial"* (Egresso 19), a *"lente multifacetada"* (Egresso 21) e a *"abordagem metodológica comparada"* (Egresso 7) para analisar variantes comportamentais e resoluções legais.

Chama a atenção o volume de respostas na categoria "Outro" (25%; n=6), reforçando a ideia de que os conhecimentos do programa transcendem classificações tradicionais. Os depoimentos indicam que a formação no PPGECSA promove um *"pensar fora da caixa"* (Egresso 18), sendo valorizada em frentes diversas: instituições de cooperação internacional e perícias antropológicas (Egresso 24), investigação independente (Egresso 11), órgãos de correição (Egresso 20) e jornalismo freelancer (Egresso 4). Em suma, seja pelo incremento salarial, pela titulação ou pelo refinamento analítico, a experiência no programa é descrita como um processo de *"revalorização cultural"* (Egresso 11) e amadurecimento intelectual, impactando a atuação profissional de forma interdisciplinar e multiescalar.

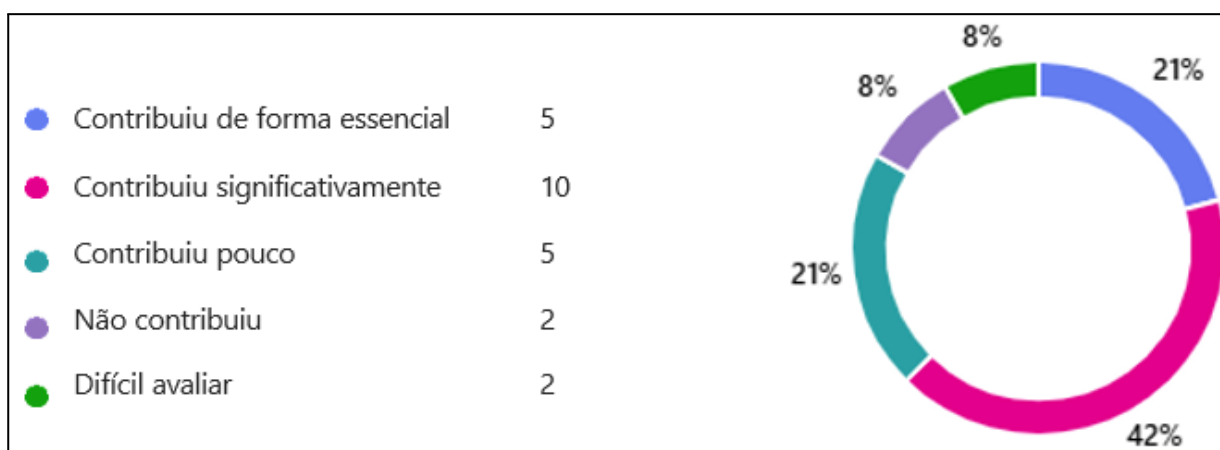
Figura 16: Número de egressos (mestrado e doutorado) respondentes do PPGECSA por situação profissional atual (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Quanto à percepção de valor da formação (Figura 17), a maioria expressiva dos egressos reconhece o título e a experiência no PPGECSA como motores de avanço na carreira. Para 62,5% dos participantes (15 egressos), a contribuição do programa foi considerada "essencial" ou "significativa", consolidando o papel da instituição como um diferencial competitivo no mercado de trabalho e no ambiente acadêmico. Embora uma parcela menor tenha indicado uma contribuição limitada ou de difícil avaliação, o índice de aproveitamento profissional é sólido, visto que apenas 2 respondentes afirmaram que a formação não impactou sua trajetória, reforçando a relevância social e profissional do programa frente aos desafios contemporâneos dos Estudos Comparados.

Figura 17: Distribuição percentual da percepção dos egressos respondentes sobre a contribuição do PPGECSA para a inserção profissional (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Ao avaliar os aspectos que mais impactaram a formação acadêmica (Figura 18), os dados revelam uma forte valorização do suporte institucional e pedagógico. A percepção de excelência (notas 4 e 5) é predominante no apoio administrativo (83,3%), na estrutura curricular (75%) e na qualidade da orientação (66,7%). Por outro lado, as avaliações críticas (notas 1 e 2) foram menos expressivas, incidindo sobre a orientação (16,7%) e o apoio administrativo (8,4%). Nota-se, ainda, que 25% dos respondentes atribuíram uma contribuição moderada (nota 3) à estrutura curricular.

Somado a isso, a qualificação e a didática do corpo docente foram avaliadas positivamente por 79,2% dos respondentes (notas 4 e 5), enquanto apenas 12,5% consideraram esses aspectos de baixa contribuição. Em contraste, a infraestrutura física apresentou indicadores menos favoráveis: 45,8% dos egressos indicaram nenhuma ou baixa contribuição (notas 1 e 2). Para este item, as

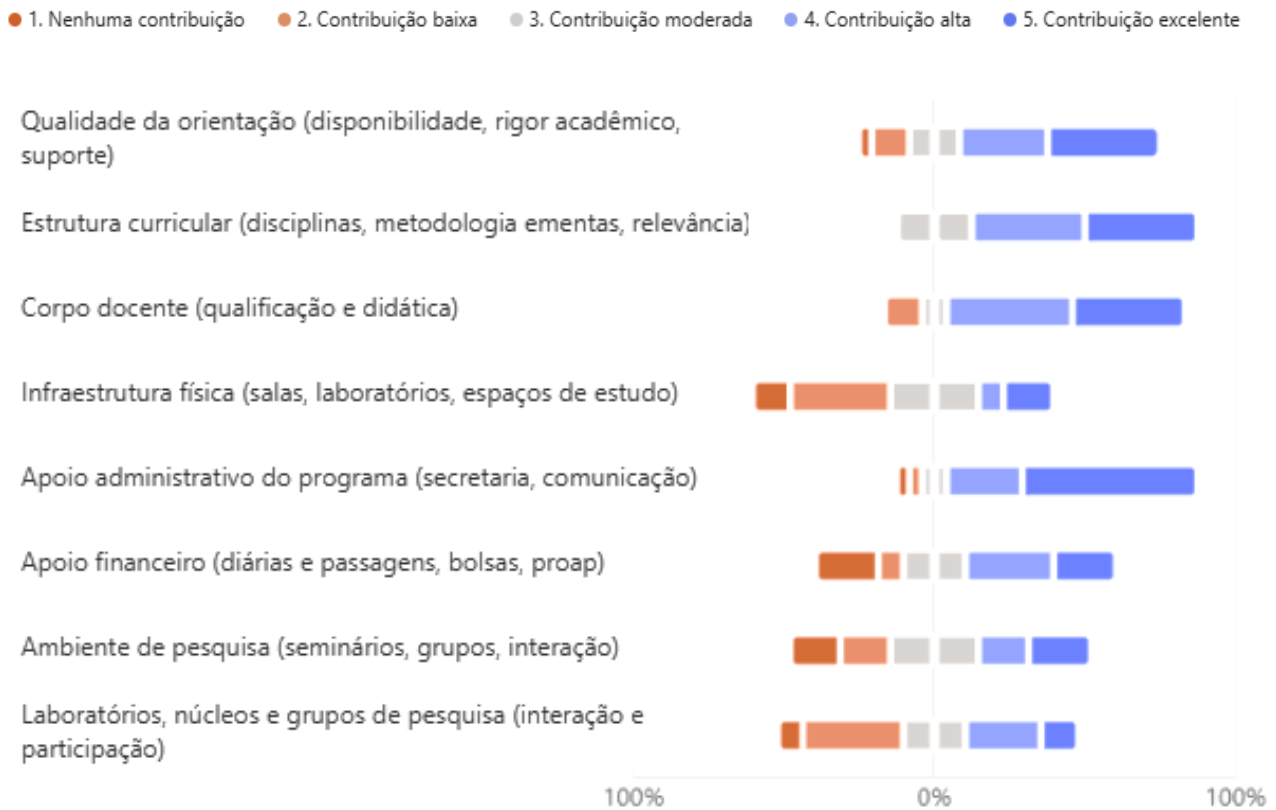
avaliações de alta excelência somaram 25%, enquanto 29,2% dos participantes perceberam uma contribuição moderada.

Quanto ao ambiente geral de pesquisa, o que inclui seminários e grupos de estudo e interação, os resultados revelaram uma distribuição mais equilibrada: 37,5% dos participantes consideraram a contribuição alta ou excelente, enquanto 33,4% atribuíram notas baixas (1 e 2). A parcela restante, correspondente a 29,2%, avaliou esse aspecto como de contribuição moderada.

A atuação de laboratórios e núcleos de pesquisa apresentou um índice expressivo de avaliações críticas: 41,6% dos respondentes indicaram nenhuma ou baixa contribuição (notas 1 e 2). Em contrapartida, 37,5% classificaram esse aspecto como de alta ou excelente contribuição, enquanto 20,8% dos egressos perceberam uma contribuição apenas moderada.

O apoio financeiro, que abrange bolsas, diárias e passagens, foi avaliado positivamente por metade dos egressos (50%), que classificaram essa contribuição como alta ou excelente (nota 4 e 5). Outros 29,1% indicaram baixa ou nenhuma contribuição, enquanto 20,8% perceberam o auxílio de forma moderada (nota 3).

Figura 18: Distribuição percentual da avaliação dos egressos respondentes do PPGECSA sobre a contribuição dos aspectos da formação acadêmica (2017–2024).



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Estruturada em oito categorias temáticas, a análise subsequente sintetiza as diversas frentes investigativas deste estudo. A seção transcende a descrição dos dados, integrando os achados do Capítulo 5 (baseado em evidências institucionais do período 2017–2024) às percepções colhidas no Tópico 6.1 (focado na identidade, motivações e avaliação dos participantes).

Essa interpretação é mediada pela evolução dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), com foco especial nos conceitos de responsabilidade social e na centralidade do egresso como indicador de qualidade (BRASIL, 2018, 2025). Simultaneamente, a trajetória e os desafios do PPGECSA, detalhados no Capítulo 3, fornecem o lastro necessário para contextualizar as fragilidades e as potencialidades aqui identificadas.

Assim, cada categoria opera em uma zona de convergência: parte do empírico (as vozes dos egressos) e projeta-se no teórico-institucional, traduzindo percepções subjetivas em subsídios concretos para a autoavaliação programática. Este exercício culmina em recomendações estratégicas que fundamentam o produto técnico desse trabalho.

6.2. ANÁLISE CATEGORIAL DAS PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PPGECSA

A análise das respostas dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECSA) foi conduzida com base na análise de conteúdo de Mayring (2002), adotando-se uma abordagem híbrida, dedutiva e indutiva. A partir da leitura flutuante, da codificação inicial e da posterior organização temática, foi possível identificar padrões recorrentes de sentido nas narrativas dos participantes, os quais foram agrupados em oito categorias analíticas.

6.2.1. Relação Orientador–Orientando

As falas dos egressos evidenciam que a relação orientador–orientando ocupa um lugar central no percurso formativo na pós-graduação, influenciando diretamente tanto a qualidade da pesquisa desenvolvida quanto a experiência acadêmica em sentido amplo. Essa relação, quando baseada no compromisso mútuo, no diálogo aberto e no acompanhamento sistemático, é percebida como um dos pilares mais relevantes do processo formativo. A literatura acadêmica corrobora essa centralidade, destacando que a qualidade da pesquisa está intrinsecamente ligada a essa dinâmica (LEITE FILHO; MARTINS, 2006). Contudo, como observam Nóbrega (2018) e Lopes et al. (2020), é uma relação de "via de mão dupla" que exige profissionalização, definição clara de papéis e esforço de ambas as partes para evitar que se torne um entrave.

6.2.1.1. Orientação como suporte acadêmico e formativo

Parte significativa dos egressos descreve experiências marcadas por uma relação produtiva, respeitosa e academicamente enriquecedora. Nesses relatos, a figura do orientador é associada à disponibilidade, ao compromisso com a formação do estudante e ao domínio teórico e metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

A fala do Egresso 4, ao mencionar a oportunidade de ser orientado por docentes “*Tive a oportunidade de ser orientada por excelentes docentes, muito comprometidos com o processo formativo da minha turma.*” (Egresso 4) , aponta que a orientação é compreendida como um processo que vai além da simples supervisão do trabalho final, assumindo um caráter formativo mais amplo. Essa visão alinha-se com a perspectiva de Viana (2008), que, no aspecto profissional,

defende que o papel do orientador é provocar reflexão para que o aluno produza com autonomia e ética, indo além de uma simples "catequização". O Egresso 3 reconhece que a orientação contribuiu de forma relevante para o sucesso de sua pesquisa, reforçando a percepção de que o acompanhamento próximo e qualificado impacta diretamente a qualidade do produto acadêmico final *“A orientação contribuiu de forma relevante para o sucesso da minha pesquisa, mas nem sempre teve retorno tempestivo ao processo de pesquisa, a infraestrutura física do programa decididamente não era das melhores. Por outro lado, a obtenção de bolsa para doutorado sanduíche foi muito boa.”* (Egresso 3).

De forma complementar, o Egresso 6 destaca que o conhecimento da orientadora na área de pesquisa foi um elemento essencial para o desenvolvimento do estudo, evidenciando que o alinhamento entre a especialidade do orientador e a temática do orientando potencializa o processo de construção do conhecimento, *“No meu caso, em função da linha de pesquisa a orientação foi essencial e relevante. Especialmente, pelo conhecimento da orientadora no tema.”* (Egresso 6). Essa sintonia é um dos fatores de sucesso apontados por Leite Filho e Martins (2006), para quem a qualidade do trabalho está atrelada, entre outros aspectos, ao engajamento e ao diálogo proficiente.

Essas falas revelam que, quando há consonância de interesses, abertura ao diálogo e acompanhamento contínuo, a orientação se torna um espaço de aprendizado mútuo, fortalecimento da autonomia intelectual e aprofundamento crítico sobre o objeto de pesquisa.

6.2.1.2. Conflitos na relação de orientação e barreiras ao diálogo

Em contraste, alguns egressos relatam experiências marcadas por tensões, conflitos e dificuldades de comunicação com seus orientadores. O relato do Egresso 11, ao atribuir a fragilidade da orientação ao *“ego inalado do professor”* e à resistência a ideias novas, evidencia uma relação assimétrica, na qual o diálogo é substituído por uma postura autoritária, limitando a liberdade intelectual do pesquisador em formação, assim, ao responder a pergunta: De que forma as condições oferecidas pelo programa (como orientação, infraestrutura, apoio financeiro, administrativo e etc) contribuíram ou limitaram seu percurso acadêmico? O Egresso 11 responde que *“Nenhuma. A minha orientação desejou a desejar devido ao ego inalado do professor e sua baixa receptividade a ideias novas, que não são as que ele estuda há décadas.”* (Egresso 11). Essa descrição é um exemplo concreto da "desprofissionalização da orientação" criticada por Nóbrega

(2018), onde a relação deixa de ser um canal de produção de conhecimento para se tornar um obstáculo.

Além disso, a falta de receptividade ao novo e a rigidez teórica e metodológica são interpretadas como entraves à criatividade e à inovação científica, elementos essenciais à produção do conhecimento na pós-graduação. Tal postura conflita frontalmente com o aspecto afetivo e dialógico considerado essencial por Viana (2008), que inclui escuta ativa e estímulo ao orientando.

Essas experiências demonstram que a ausência de abertura ao diálogo e o desrespeito às contribuições do orientando comprometem não apenas a qualidade da orientação, mas também o engajamento emocional e acadêmico do estudante com sua própria pesquisa, confirmando as conclusões de Lopes et al. (2020) sobre os prejuízos de uma relação inadequada.

6.2.1.3. Rompimentos, mudanças de orientação e impactos emocionais

Outro aspecto importante identificado nas falas diz respeito às situações de rompimento do vínculo orientador–orientando e à necessidade de mudança de orientador, processos que transcendem a esfera administrativa e mergulham em profundas camadas emocionais e formativas. O relato do Egresso 8 ilustra precisamente como uma relação que parecia ocorrer em *"condições muito boas"* pode se tornar insustentável, forçando uma mudança descrita como complicada e delicada: *"No geral as condições foram muito boas, porém tive desconforto com a orientação porque meu orientador não conseguiu ser mais o meu orientador. Então precisei mudar de orientador e isso foi uma mudança complicada."* Este depoimento vai ao encontro da reflexão de Leite Filho e Martins (2006), ao evidenciar que a ruptura representa uma quebra de continuidade no processo formativo, gerando sentimentos de insegurança, instabilidade e atraso.

A dimensão afetiva e integral desse vínculo, destacada por Viana (2008), é ampliada pela fala do Egresso 8, que explicita como a orientação deve ir além das questões puramente técnicas da pesquisa para acolher as complexidades da vida do discente: *"Então, para mim, um orientador, eu acho que os orientadores precisam não apenas falar 'Ah, esse roteiro da pesquisa da entrevista está boa'. 'Ah, olha, eu acho que essa teoria poderia ficar bom na sua tese'. Não, vai além, vai além, porque a gente tem questões pessoais, a gente tem questões de saúde. Sendo aluno estrangeiro, a gente tem questões familiares que eu não conseguia resolver e que eu vivia."* Este testemunho reforça que a ruptura do vínculo não é meramente burocrática; ela envolve a perda de um suporte que deveria ser multidimensional. Assim, a mudança de orientador, quando necessária, torna-se um evento crítico que impacta o equilíbrio emocional, acadêmico e psicológico do orientando,

confirmando que a dinâmica dessa relação é central para o desenvolvimento da pesquisa e do pesquisador.

6.2.1.4. Frustração e impacto na avaliação global do programa

A fala do Egresso 20 é particularmente significativa ao afirmar que, apesar de a parte acadêmica e administrativa do programa ter sido “*impecável*”, a orientação “*deixou bem a desejar e gerou muita frustração*”. “*Parte academia e administrativa foram impecáveis. Orientação deixou bem a desejar e gerou muita frustração.*” (Egresso 20). Esse depoimento indica que a experiência de orientação possui peso determinante na avaliação que o egresso faz sobre todo o programa de pós-graduação. Ele ilustra a constatação de Nóbrega (2018) de que a orientação é uma função fundamental para os resultados da pós-graduação, e sua falha não é compensada por outros aspectos institucionais positivos.

Isso significa que aspectos positivos em outras esferas institucionais não são suficientes para neutralizar uma experiência negativa na orientação. Dessa forma, a relação orientador–orientando emerge como um elemento estruturante da percepção geral sobre a qualidade do curso e sobre o próprio processo de formação na pós-graduação.

6.2.1.5. Síntese interpretativa

De modo geral, os relatos evidenciam que a orientação não é percebida apenas como uma exigência formal do percurso acadêmico, mas como uma relação pedagógica, ética e humana profundamente significativa. Quando pautada no respeito, no diálogo e no compromisso com a formação crítica do estudante, ela atua como um importante fator de fortalecimento acadêmico e pessoal, incorporando de forma equilibrada os aspectos afetivo, profissional, teórico-metodológico e institucional propostos por Viana (2008).

Por outro lado, quando marcada por conflitos, autoritarismo ou falta de alinhamento, torna-se uma fonte de frustração, sofrimento e desmotivação, afetando diretamente a trajetória do estudante e, em alguns casos, sua relação futura com o meio acadêmico.

Esses dados reforçam a necessidade de o programa investir não apenas na qualificação científica dos docentes, mas também na formação pedagógica e relacional dos orientadores, bem como na criação de espaços institucionais de acompanhamento, avaliação da orientação e mediação de conflitos, de modo a promover relações mais saudáveis e construtivas no ambiente da

pós-graduação. A proposta de Nóbrega (2018) de incluir definições explícitas sobre a orientação nos projetos político-pedagógicos dos programas surge como um caminho direto para atender aos anseios por mais fluidez, transparência e profissionalização, clamados tanto pela literatura quanto pelos egressos.

6.2.2. Infraestrutura e Condições Materiais

Esta categoria refere-se às condições objetivas de realização dos estudos, englobando não apenas a infraestrutura física institucional, mas também o acesso a recursos tecnológicos, ambientes adequados de estudo, equipamentos, conectividade, disponibilidade de materiais, bolsas, auxílios financeiros e recursos para mobilidade acadêmica. Constitui, portanto, uma dimensão essencial da permanência, do desempenho acadêmico e da qualidade formativa dos estudantes na pós-graduação.

A importância estratégica dessa dimensão é confirmada pela literatura acadêmica e pelos critérios oficiais de avaliação. Mendes et al. (2012) e Vanzella e Pantoja (2023) observam que a infraestrutura inadequada ou insuficiente é uma dificuldade recorrente em diferentes programas de pós-graduação, exigindo atenção e ação coordenada para garantir condições mínimas de funcionamento. Essa preocupação é formalmente reconhecida pela CAPES, pois, conforme a Ficha de Avaliação da Área de Sociologia (BRASIL, 2025b), as "condições de funcionamento do Programa", que incluem a infraestrutura, correspondem a 40% da nota de um dos eixos centrais de avaliação, refletindo seu peso na qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, Santos, Perrone e Dias (2015) alertam que a ausência de apoio financeiro adequado, aliada a outras pressões, pode gerar sobrecarga emocional e afetar a permanência e o desempenho dos discentes.

A análise das falas evidencia uma tensão constante entre apoio financeiro pontual e precariedade estrutural contínua, gerando um cenário marcado por avanços pontuais e deficiências persistentes.

6.2.2.1. O suporte financeiro como condição de possibilidade da pesquisa

Os relatos positivos demonstram que o apoio financeiro, quando presente, não representa apenas um benefício complementar, mas uma condição estruturante para a existência da própria pesquisa, sobretudo no caso de investigações de campo, estudos comparados e trabalhos que exigem deslocamentos nacionais e internacionais.

O Egresso 8, por exemplo, explicita de forma direta a relação entre recurso financeiro e viabilidade metodológica da pesquisa, destacando a importância da taxa de bancada e dos auxílios institucionais: “*O apoio financeiro era limitado, porém consegui fazer meu trabalho de campo comparado (México e Brasil) por conta da taxa de bancada da minha bolsa e dos diferentes auxílios financeiros da própria UnB.*” (Egresso 8). Essa fala reforça que, sem esse suporte, a dimensão comparativa, central à proposta do PPGECSA, teria sido severamente comprometida ou até inviabilizada. Assim, os recursos financeiros se configuram como um meio de concretização do próprio projeto pedagógico e epistemológico do programa. Além disso, ainda que de forma breve, o Egresso 9 reconhece objetivamente o impacto da bolsa em sua trajetória: “*A bolsa CAPES ajudou.*” (Egresso 9)

Mesmo na concisão, essa afirmação aponta para a bolsa como instrumento de permanência, subsistência e dedicação exclusiva, o que é fundamental para uma formação acadêmica de qualidade. O Egresso 17 amplia essa dimensão, ao articular apoio financeiro com orientação e infraestrutura, reconhecendo uma interdependência positiva entre esses fatores: “*A orientação, a infraestrutura e o apoio financeiro para saída de campo contribuíram com a realização da minha tese e facilitaram minha formação.*” (Egresso 17). Essa fala sugere que os recursos materiais não devem ser compreendidos de forma isolada, mas sim integrados a um ecossistema formativo em que condições objetivas e relações pedagógicas se complementam.

6.2.2.2. Limitações de financiamento e impactos na trajetória formativa

Outro aspecto fortemente marcado nas falas é a limitação de recursos para participação em eventos científicos, congressos, seminários e atividades externas, fundamentais para a formação ampliada e para a constituição de redes de pesquisa. O Egresso 2 deixa evidente que o financiamento recebido se restringiu à bolsa, não contemplando outras dimensões importantes da formação acadêmica: “[...] *Houve pouco recurso para viagens e congresso. O financiamento limitou-se a bolsa.*” (Egresso 2), o que evidencia uma concentração dos recursos na manutenção básica do estudante, sem cobrir plenamente dimensões igualmente relevantes da formação acadêmica, como a divulgação científica e o intercâmbio institucional. Essa restrição interfere diretamente nas possibilidades de circulação do conhecimento produzido no programa, na visibilidade dos trabalhos desenvolvidos e na construção de vínculos acadêmicos em âmbito nacional e internacional, gerando, inclusive, situações de desigualdade entre aqueles que podem

custear essas atividades por meios próprios e aqueles que dependem exclusivamente do apoio institucional.

Conforme destacam Ferreira e Chaves (2015), mesmo durante os períodos de maior expansão da pós-graduação, como durante os governos Lula e Dilma, os recursos destinados às agências de fomento, como CAPES e CNPq, embora tenham crescido, sempre estiveram atrelados a lógicas produtivistas e a prioridades econômicas. A ênfase na internacionalização e na produção científica quantificável nem sempre se traduziu em suporte financeiro adequado para atividades formativas ampliadas, como participação em eventos e intercâmbios, essenciais para a consolidação de redes de pesquisa. Os autores apontam que a partir de 2014, com a política de ajuste fiscal, os cortes orçamentários impactaram drasticamente a manutenção dos programas, especialmente no custeio e no fomento direto a estudantes e pesquisadores (FERREIRA; CHAVES, 2015). Essa restrição orçamentária reforça o cenário descrito pelos egressos, no qual o financiamento se limita à bolsa básica, sem cobrir despesas com circulação acadêmica.

Paralelamente, um conjunto significativo de relatos evidencia limitações estruturais, especialmente no que se refere ao financiamento para atividades de circulação acadêmica. O Egresso 2 aponta essa lacuna ao afirmar: “[...] Houve pouco recurso para viagens e congresso. O financiamento limitou-se a bolsa.” (Egresso 2). A fala revela um padrão: os recursos cobrem apenas a manutenção básica, deixando descobertas atividades fundamentais como participação em eventos, apresentação de trabalhos e construção de redes de pesquisa.

No mesmo sentido, há relatos que demonstram como a insuficiência financeira se articula a outras dificuldades institucionais e relacionais. O Egresso 21 expressa os limites vivenciados: “Aprendi muito tendo de cursar tantas disciplinas e ao realizar a pesquisa e escrita dos trabalhos finais, também. Os maiores limites foram relacionados a financiamento e ao comportamento hostil que considero comum no ambiente acadêmico. A sanidade mental ficou muito prejudicada.” (Egresso 21). Aqui, a falta de recursos aparece vinculada ao clima acadêmico, produzindo efeitos subjetivos e emocionais importantes no percurso formativo. O próprio Egresso 2 reforça a percepção geral de escassez ao registrar: “Financiamento baixo” (Egresso 2), apontando para uma fragilidade estrutural recorrente.

Trevisol, Fávero e Lesnieski (2025), reconhecem que a dependência orçamentária de fontes instáveis e a insuficiência de financiamento continuam sendo desafios centrais para a consolidação de um sistema de pós-graduação inclusivo e de qualidade. Eles apontam que a escassez de recursos compromete não apenas a expansão, mas também a qualidade da formação, especialmente quando

não há investimento em dimensões como a internacionalização, a extensão e a participação discente em eventos científicos (TREVISOL; FÁVERO; LESNIESKI, 2025)

Além disso, o Egresso 18 relaciona diretamente a falta de recursos à ausência de apoio docente e à dificuldade de inserção em grupos de pesquisa: “[...] dependia da bolsa e da boa vontade dos colegas para avançar na pesquisa, já seja por falta de dinheiro ou por falta de apoio teórico na hora de criar a tese.” (Egresso 18). A fala evidencia como as desigualdades de acesso aos recursos financeiros podem se combinar à falta de suporte pedagógico, produzindo barreiras adicionais especialmente para estudantes estrangeiros. Guimarães, Brito e Santos (2020) afirmam que sem o financiamento público adequado, “serão aprofundadas as disparidades regionais na Pós-Graduação brasileira” (GUIMARÃES; BRITO; SANTOS, 2020, p. 22). Essa análise corrobora a percepção dos egressos de que a falta de recursos para viagens e congressos gera desigualdades entre aqueles que podem custear tais atividades por conta própria e aqueles que dependem exclusivamente do apoio institucional.

6.2.2.3. A precariedade do espaço físico como elemento limitador

Em contraponto aos relatos positivos relacionados às bolsas, as menções à infraestrutura física assumem majoritariamente um tom crítico. Os egressos apontam a existência de um espaço institucional antigo, defasado e pouco funcional, o que interfere nas rotinas de estudo, pesquisa e convivência acadêmica. O Egresso 3 sinaliza de forma direta a insatisfação com esse aspecto: “*Infra-estrutura física desfavorável.*” (Egresso 3)

Ainda que sucinta, a fala indica uma avaliação global negativa, sugerindo que o espaço físico não atende às necessidades mínimas para uma pós-graduação que se propõe interdisciplinar, internacionalizada e voltada à pesquisa de excelência. Essa crítica é aprofundada pelo Egresso 14, que utiliza a expressão “*estado de museu*” para caracterizar o local, apontando não apenas a antiguidade, mas também o abandono e a falta de dinamismo institucional: “*Infraestrutura o local é muito antigo, o ELA vive em estado de museu. é necessária a contratação de mais técnicos, é necessário mais recurso para bolsas e outros apoios de pesquisa, o departamento precisa estar no ICS pois faz parte do mesmo e não possui espaço físico.*” (Egresso 14)

Essa percepção negativa ecoa diretamente as constatações de Mendes et al. (2012) e Vanzella e Pantoja (2023), que identificaram a infraestrutura como um ponto crítico e demandante de ação coordenada. A referência à necessidade de contratação de mais técnicos revela que as dificuldades não se restringem às instalações físicas, mas envolvem também a escassez de pessoal

de apoio, o que impacta diretamente a organização administrativa, o funcionamento dos espaços e o suporte cotidiano a docentes e discentes. Assim, a infraestrutura deficiente surge como um fator de desgaste institucional e de desvalorização simbólica do espaço acadêmico, interferindo inclusive na percepção de pertencimento e identidade com o programa.

6.2.2.4. Síntese interpretativa

Ainda que nem sempre explicitado nas falas, é possível inferir que a precariedade das condições materiais impacta também a dimensão subjetiva da experiência acadêmica. Ambientes físicos degradados, falta de recursos e ausência de investimentos contínuos contribuem para sentimentos de desvalorização institucional, desmotivação e desgaste emocional, afetando o bem-estar e, em alguns casos, a própria permanência dos estudantes no programa, um efeito que encontra amparo na análise de Santos, Perrone e Dias (2015).

Nesse sentido, a infraestrutura deixa de ser apenas um componente técnico e passa a se constituir como uma dimensão de dignidade acadêmica, intimamente relacionada às condições de trabalho intelectual e ao reconhecimento do estudante enquanto sujeito produtor de conhecimento. A gravidade dessas fragilidades é acentuada pelo fato de a infraestrutura ser um elemento com peso significativo (40%) na avaliação formal da CAPES, conforme mencionado, o que coloca o programa diante do desafio de alinhar suas condições materiais à sua missão e perfil para garantir sua qualidade e competitividade acadêmica.

As fragilidades estruturais apontadas pelos egressos também dialogam com um cenário mais amplo de contingenciamento de recursos, precarização das universidades públicas e instabilidade das políticas de fomento à ciência e à pós-graduação no Brasil. Dessa forma, as avaliações sobre a infraestrutura do PPGECSA não podem ser compreendidas apenas como um problema local, mas como manifestação de uma política pública mais ampla que tem impactado diretamente as condições concretas de produção do conhecimento no país.

Assim, essa categoria evidencia a necessidade urgente de investimentos mais consistentes em equipamentos, espaços físicos, pessoal técnico e auxílios à pesquisa, de modo que as condições materiais se alinhem às finalidades formativas e ao compromisso social do programa, assegurando não apenas a permanência, mas também a qualidade, a equidade e a dignidade do processo formativo em nível de pós-graduação.

6.2.3. Clima Acadêmico e Relações Interpessoais

A experiência dos egressos em um programa de pós-graduação é profundamente marcada pela qualidade do seu ambiente humano, esta dimensão abrange as percepções sobre a convivência, a cooperação, a gestão de conflitos e, crucialmente, o impacto na saúde mental dos estudantes.

Os depoimentos coletados revelam uma dualidade de experiências, servindo como um termômetro essencial da cultura institucional: oscilando entre o acolhimento e a hostilidade. Este contraste sugere a existência de ambientes heterogêneos dentro do mesmo programa, ou momentos distintos de sua trajetória, onde o bem-estar e o desenvolvimento do aluno foram ora incentivados, ora ameaçados.

Essas percepções dialogam com autores que aponta como a ausência de apoio institucional e a exclusão simbólica impactam negativamente a saúde mental e a permanência (SANTOS, PERRONE E DIAS, 2015), enquanto espaços informais de convivência e ações afirmativas de acolhimento são fundamentais para construir redes de apoio e garantir a equidade no percurso formativo (VIEIRA; POWACZUK, 2023).

6.2.3.1. Solidariedade e acolhimento no cotidiano acadêmico

Alguns egressos destacam a dimensão humana do programa como um de seus principais pontos positivos, elemento crucial para a superação de impactos emocionais e a navegação em momentos de ruptura inerentes à pesquisa. Na fala do Egresso 12: *“En lo humano, la solidaridad, el acogimiento, la receptividad a nuestros puntos de vista”*, é possível identificar a presença de um ambiente marcado pela empatia e pela abertura ao diálogo. Essa rede de apoio emocional e intelectual provia um porto seguro frente às inevitáveis crises e mudanças de rumo do doutorado, valorizando o sujeito para além do pesquisador.

Esse acolhimento se estendia para além dos espaços formais, criando uma base sólida de suporte mútuo que facilitava a adaptação a novas orientações e desafios. Como ilustra o Egresso 8: *“O aprendizado estava além dos textos, porque a gente compartilhava as experiências próprias de vida, experiências do trabalho, as experiências dos lugares onde eles nasceram, onde eles estudaram (...) o aprendizado ia além da sala de aula, porque a gente se reunia no boteco, na biblioteca, no cafezinho.”*

Esses espaços informais de convivência e troca, portanto, não eram apenas complementares, mas estratégicos para a resiliência. Eles constituíam a rede de apoio concretizada

na solidariedade entre pares, que estudos como o de Vieira e Powaczuk (2023) enfatizam como fundamental para garantir o êxito e a superação dos desafios e rupturas do percurso formativo.

Esse tipo de ambiente favorece o sentimento de pertencimento e fortalece vínculos interpessoais que são fundamentais para a permanência e o engajamento no curso, especialmente em um contexto de pós-graduação, geralmente caracterizado por alta exigência acadêmica e pressão por resultados.

O Egresso 12 ainda expressa: *“Estou muito agradecida com ELA, com a UnB, com Brasil”*. Essa fala ultrapassa a dimensão imediata do programa e demonstra um reconhecimento mais amplo da experiência vivida, envolvendo não apenas o PPGECsA, mas também a instituição e o próprio país. O sentimento de gratidão pode indicar que, para esse egresso, a trajetória acadêmica foi significativamente positiva.

Esse tipo de relato sugere que, apesar das dificuldades enfrentadas por alguns estudantes, há também experiências marcadas por reconhecimento, pertencimento institucional e valorização do percurso formativo, o que reforça a complexidade e a heterogeneidade do clima acadêmico.

6.2.3.2. Ausência de competitividade excessiva como fator positivo

Outro aspecto relevante aparece na fala do Egresso 5, ao afirmar: *“A amplitude dos temas de pesquisa, a abordagem que integre todas as disciplinas das ciências sociais, não ser a princípio um ambiente de competição doentia”*. Esse relato sugere que, ao menos em determinados momentos ou experiências individuais, o programa foi percebido como menos competitivo do que outros espaços acadêmicos. A ausência de uma competitividade destrutiva aponta para a possibilidade de relações mais colaborativas entre os estudantes, o que é essencial para a construção de um ambiente saudável, baseado na troca de conhecimentos e no apoio mútuo. Essa característica pode ser vista como um fator protetivo contra os sentimentos de esgotamento e sobrecarga amplamente documentados na pós-graduação (FERNANDES et al., 2021).

Em contraposição a modelos acadêmicos extremamente individualistas, essa percepção revela uma experiência mais próxima de uma perspectiva coletiva de produção do conhecimento, em que a cooperação se sobrepõe à rivalidade.

6.2.3.3. Conflitos interpessoais e disputas de poder

Em contraste com os relatos positivos, alguns egressos descrevem um ambiente fortemente tensionado por disputas internas, especialmente entre docentes. O Egresso 21 afirma: *“Em termos negativos, o clima era muito pesado, muitas disputas e egos, entre professores e até mesmo maldades praticadas que afetavam os alunos, também.”* Essa fala evidencia a presença de relações deterioradas, nas quais conflitos de ordem pessoal e profissional passam a interferir diretamente na experiência discente.

A referência a *“disputas e egos”* indica a existência de uma dinâmica de poder e rivalidade que ultrapassa o debate acadêmico saudável, transformando-se em fonte de insegurança e desconforto para os estudantes. Esse cenário compromete não apenas o ambiente de aprendizagem, mas também a confiança nas instâncias acadêmicas e institucionais, configurando-se na ausência de apoio institucional e exclusão simbólica que impactam negativamente a trajetória discente (SANTOS, PERRONE, DIAS, 2015).

Essa percepção é reforçada pela fala do Egresso 15 que sugere ao programa: *“Reduzir as “ vaidades” dos docentes e o excesso de briga entre eles. As diversas brigas ocorridas entre os professores foi o pior ponto do PPGECsA.”* Ao classificar os conflitos docentes como o aspecto mais negativo de sua experiência, o egresso evidencia o impacto direto que as relações entre professores exercem sobre o clima institucional. Mesmo quando os conflitos não envolvem diretamente os alunos, suas consequências acabam repercutindo sobre todo o ambiente do programa.

Esse tipo de situação revela fragilidades na gestão institucional dos conflitos e aponta para a necessidade de políticas internas mais efetivas de mediação, diálogo e cuidado com as relações interpessoais no âmbito da pós-graduação.

6.2.3.4. Prejuízos à saúde mental dos discentes

Talvez o aspecto mais sensível dessa categoria apareça na fala do Egresso 21: *“A sanidade mental ficou muito prejudicada.”* Esse relato chama atenção para as consequências profundas que um ambiente acadêmico hostil pode gerar. O sofrimento psíquico, decorrente de situações de tensão constante, disputas, medo ou insegurança, pode comprometer não apenas o rendimento acadêmico, mas a própria permanência e o bem-estar do estudante.

Esta afirmação está em total consonância com as conclusões de Fernandes et al. (2021), que associam o estresse, a sobrecarga e o esgotamento às exigências, à competição e à instabilidade

da vida acadêmica, fatores que, combinados a um clima de hostilidade, podem se tornar ainda mais debilitantes.

6.2.3.5. Síntese interpretativa

A análise das falas revela que o clima acadêmico no PPGECSA é percebido de forma ambivalente e heterogênea pelos egressos. Enquanto alguns destacam experiências marcadas por solidariedade, acolhimento, respeito e ausência de competitividade excessiva, gerando sentimentos de gratidão e reconhecimento institucional, outros relatam vivências profundamente negativas, caracterizadas por conflitos, disputas de poder, hostilidade entre docentes e impactos graves sobre sua saúde mental.

Essa coexistência de percepções indica que o ambiente do programa não é homogêneo, variando conforme contextos, relações estabelecidas e momentos históricos específicos. Ao mesmo tempo, evidencia que as relações interpessoais, especialmente entre professores e entre professores e alunos, exercem influência direta sobre a experiência acadêmica e formativa dos discentes.

Dessa forma, o Clima Acadêmico e as Relações Interpessoais emergem como uma dimensão estratégica na avaliação do programa, apontando para a necessidade de maior atenção institucional às dinâmicas de convivência, à gestão de conflitos e à promoção de um ambiente saudável, ético e humanizado, capaz de favorecer não apenas a produção científica, mas também o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A implementação de uma agenda de acolhimento, como sugerida por Vieira e Powaczuk (2023), com espaços informais de troca, mediação e ações afirmativas que promovam equidade, surge como um caminho necessário para transformar as experiências negativas e consolidar uma cultura institucional de apoio e cuidado.

6.2.4. Formação Acadêmica e Organização Curricular

Com base nas falas dos egressos, a categoria Formação Acadêmica e Organização Curricular revela percepções que oscilam entre o reconhecimento da qualidade e da robustez da proposta formativa e críticas relacionadas à falta de maior articulação institucional, integração entre docentes e atualização curricular. De modo geral, os depoimentos evidenciam que a estrutura do programa possui potencial formativo significativo, mas também aponta desafios importantes na consolidação de uma identidade curricular mais coesa e integrada.

6.2.4.1. Ênfase na pesquisa comparativa como diferencial formativo

Um dos principais pontos fortes destacados pelos egressos refere-se à centralidade da perspectiva comparativa no processo formativo. O Egresso 24 ressalta: “*As disciplinas de metodologia de pesquisa e a ênfase na pesquisa comparativa.*” Essa fala indica que as disciplinas metodológicas e o enfoque comparativo não apenas estruturam o percurso acadêmico, mas também funcionam como um diferencial do programa em relação a outras propostas de pós-graduação.

O Relatório Sucupira (2024) descreve os pilares epistemológicos, metodológicos e empíricos do programa, incluindo as metodologias comparativas de pesquisa em sua pluralidade. Isso valida a percepção dos egressos sobre a centralidade da abordagem comparativa. Contudo, o fato de a disciplina obrigatória de metodologias comparativas constar apenas no Doutorado pode indicar uma assimetria formativa entre os níveis, o que pode não estar totalmente alinhado com a expectativa de uma base metodológica robusta desde o Mestrado.

Esta ênfase está solidamente ancorada no Regulamento do PPGECSA (2024), que define como área de concentração os Estudos Comparados sobre as Américas. A abordagem comparativa permeia a formação em ambos os níveis, sendo consolidada no Doutorado com a disciplina obrigatória “*Metodologias Comparativas de Pesquisa*”, que, contudo, não integra o currículo obrigatório do Mestrado. A presença de uma base metodológica voltada à pesquisa comparativa, progressivamente aprofundada, contribui para a formação crítica e analítica dos discentes, ampliando suas possibilidades de atuação acadêmica e profissional.

A valorização dessa abordagem revela o alinhamento entre os objetivos do PPGECSA e sua prática formativa, uma vez que o caráter comparado constitui um dos pilares epistemológicos do curso. Assim, a presença de uma base metodológica consistente voltada à pesquisa comparativa contribui para a formação crítica e analítica dos discentes, ampliando suas possibilidades de atuação acadêmica e profissional.

6.2.4.2. Perspectiva latino-americana e diversidade bibliográfica

Outro elemento amplamente reconhecido diz respeito à diversidade e amplitude do referencial teórico trabalhado nas disciplinas. O Egresso 23 destaca: “*El enfoque latinoamericano con bibliografía de todo el continente y el sector insular, especialmente caribeño.*” Essa fala evidencia que o programa se estrutura a partir de uma perspectiva regional ampliada, contemplando

não apenas a América Latina continental, mas também a dimensão caribenha, o que reforça seu caráter internacional e interdisciplinar.

O regulamento do PPGECsA apoia essa abordagem ao permitir que as disciplinas sejam ministradas em línguas estrangeiras e que as dissertações e teses sejam redigidas em português, espanhol, inglês ou francês, facilitando o diálogo com uma produção bibliográfica continental e caribenha. A valorização dessa bibliografia diversa demonstra que o PPGECsA, em sua proposta regulamentar, proporciona acesso a múltiplas vozes e contextos, favorecendo uma formação crítica e articulada às especificidades do Sul Global (PPGECsA, 2023).

6.2.4.3. Interdisciplinaridade e robustez da formação

O Egresso 21 sintetiza um dos grandes potenciais do programa ao afirmar: “*A interdisciplinaridade e a robustez da formação.*” Essa percepção aponta para a capacidade do PPGECsA de promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, característica essencial em um programa voltado para estudos comparados. O Relatório Sucupira (2024) afirma que o programa busca “abrigar uma tradição intelectual crítica e regional” e “superar a fragmentação das Ciências Sociais” (p. 4). Esta visão corrobora o valor atribuído à interdisciplinaridade pelos egressos.

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não apenas amplia o repertório teórico-metodológico dos alunos, mas também contribui para uma compreensão mais complexa dos fenômenos sociais nas Américas. A “*robustez*” da formação mencionada indica que, apesar de tensões e desafios institucionais, existe uma base sólida de conteúdos, debates e referenciais que sustentam a qualidade do percurso acadêmico.

6.2.4.4. Fragmentação e isolamento entre projetos docentes

Em contraposição aos pontos positivos, surgem críticas relacionadas à falta de integração interna do programa. O Egresso 9 afirma: “*Aparentemente não há nenhum projeto do PPGECsA, cada professor faz o seu projeto e de forma isolada.*” Essa fala evidencia a percepção de fragmentação institucional, em que os docentes atuam de modo individualizado, sem uma articulação efetiva em torno de um projeto coletivo do programa.

Embora o Regulamento (2023) estabeleça a figura do Representante de Linha de Pesquisa com a função de estimular a produção científica e a visibilidade das linhas, e atribua ao Colegiado a

competência de definir e atualizar as linhas de pesquisa, a implementação de um projeto coletivo e integrado parece depender mais da dinâmica informal entre os docentes. A ausência de mecanismos regulamentares mais explícitos para garantir a articulação coletiva dos projetos de pesquisa pode estar na origem dessa crítica.

Essa ausência de integração pode gerar impactos diretos na experiência discente, dificultando a construção de uma identidade curricular mais clara e coesa. Além disso, pode comprometer a vivência do caráter interdisciplinar, que, embora presente no discurso e na proposta pedagógica, nem sempre se concretiza plenamente na prática cotidiana.

A demanda por atualização curricular aparece de forma explícita na fala do Egresso 18: *“Atualização de ementas e disciplinas, integração real de doutorandos a grupos de estudo, trabalho ou laboratórios.”* Esse relato aponta para a necessidade de que o programa revise periodicamente suas ementas, metodologias e estruturas, de modo a acompanhar as transformações acadêmicas, sociais e científicas contemporâneas.

Além disso, a menção à *“integração real”* dos doutorandos em grupos de estudo e pesquisa indica uma lacuna entre a estrutura formal do programa e a vivência cotidiana dos estudantes. Tal integração é fundamental não apenas para o fortalecimento da formação, mas também para a consolidação de redes acadêmicas, produção científica e sentimento de pertencimento institucional.

6.2.4.5. Ampliação do diálogo com outros departamentos

Outro aspecto crítico refere-se à necessidade de maior abertura curricular. O Egresso 6 sugere: *“O currículo do curso deveria contemplar disciplinas de outros departamento como correlatas.”* Essa fala evidencia o desejo de uma formação mais ampla e conectada com outros campos do saber presentes na universidade.

O Regulamento do PPGECSA (2023) já prevê essa possibilidade ao definir as disciplinas de domínio conexo como aquelas oferecidas por outros programas de pós-graduação da UnB. No entanto, a matrícula nessas disciplinas depende de aprovação do(a) orientador(a), o que pode, na prática, limitar o acesso ou não incentivá-lo ativamente. A crítica dos egressos pode indicar que o leque de opções consideradas "conexas" poderia ser ampliado ou que o processo de aproveitamento de créditos externos poderia ser mais divulgado e facilitado.

6.2.4.6. Síntese interpretativa

A análise das falas dos egressos, confrontada com o Regulamento do PPGECSA (2023), permite compreender que a Formação Acadêmica e a Organização Curricular do programa são vistas, simultaneamente, como um ponto forte e um espaço de tensão e potencial melhoria. De um lado, a ênfase na pesquisa comparativa, presente como princípio e aprofundada metodologicamente no Doutorado, a diversidade bibliográfica e a interdisciplinaridade são princípios claramente institucionalizados no regulamento e reconhecidos como diferenciais significativos.

Por outro lado, as fragilidades apontadas, falta de integração entre projetos docentes, necessidade de atualização curricular dinâmica e maior articulação com outras unidades, sugerem um descompasso entre a estrutura normativa e a prática cotidiana, ou a insuficiência de mecanismos regulamentares que forcem uma integração mais orgânica. O regulamento estabelece o "que" deve ser feito (eixos, créditos, disciplinas, com distinções claras entre mestrado e doutorado), mas o "como" – especialmente no que tange à construção de uma comunidade acadêmica coesa e à integração efetiva dos discentes em redes de pesquisa – parece depender de dinâmicas institucionais e culturais não totalmente capturadas pela norma.

A confrontação das respostas dos egressos com Relatório Sucupira (2024) e Regulamento do Programa (2023) revela que o PPGECSA possui uma base documental e institucional sólida e coerente com seus objetivos declarados. As críticas dos egressos, no entanto, apontam para os desafios de operacionalização e de cultura acadêmica que persistem além das reformas normativas. O relatório oficial e as percepções dos egressos, em conjunto, mostram que o programa está ciente de suas fragilidades (e age sobre elas), mas que a tradução dessas mudanças formais em uma experiência discente integrada, atualizada e coletiva permanece como uma fronteira crítica para o seu contínuo fortalecimento.

Nesse sentido, a categoria Formação Acadêmica e Organização Curricular evidencia que o fortalecimento do PPGECSA passa não apenas pela manutenção de seus pilares teóricos e metodológicos (já bem delineados nos documentos), mas também pela criação de canais e mecanismos formais que promovam uma prática curricular mais articulada, atualizada e coletivamente compartilhada, potencializando assim sua função social, acadêmica e formativa.

6.2.5. Inserção e Avanço Profissional

As falas dos egressos revelam percepções diversas sobre o impacto da formação no PPGECSA em suas trajetórias profissionais. Entre os participantes, 42% (n=10) afirmam que o título e a formação contribuíram de maneira significativa, enquanto 21% (n=5) indicam que essa

contribuição foi essencial para sua inserção ou avanço na carreira. Por outro lado, 8% (n=2) relatam que o curso não trouxe contribuições, 21% (n=5) consideram que houve pouca influência e 8% (n=2) avaliam que é difícil mensurar esse impacto. Os depoimentos evidenciam experiências que oscilam entre a valorização concreta da formação acadêmica no mercado de trabalho e desafios enfrentados para articular a formação recebida com as exigências profissionais atuais. Essa oscilação reflete a tensão histórica entre modelos de avaliação da pós-graduação focados em excelência acadêmica e aqueles orientados à relevância social – uma dualidade que perpassa a trajetória da CAPES, conforme analisado por Irias e Farias (2025)

6.2.5.1. Impacto da formação na trajetória profissional

A valorização direta da formação na trajetória profissional aparece de maneira clara nas respostas de alguns egressos. Para parte deles, o título obtido no PPGECsA representou um elemento decisivo para a inserção e consolidação no campo de trabalho. O Egresso 18 afirmou que *“O título de doutor foi o que mais foi valorizado, mas foi independente da área de estudo”*, enquanto o Egresso 11 destacou *“aumento salarial”*, indicando uma relação direta entre a titulação e benefícios concretos no mercado profissional.

Essas percepções demonstram que, em determinados contextos institucionais, particularmente aqueles classificados por Balbachevsky (2007) como instituições do tipo “pesquisa”, o título acadêmico ainda opera como um critério relevante e valorizado, ainda que o autor sinalize um enfraquecimento dessa associação ao longo dos anos. A valorização do título dialoga com o papel histórico da CAPES na certificação da qualidade acadêmica e na indução de padrões de excelência, ainda que o sistema avaliativo tenha passado a incorporar, a partir de 2007, critérios de inserção social que ampliam as dimensões de reconhecimento para além da titulação (Irias e Farias, 2025)

As falas de outros egressos revelam impactos mais amplos e multifacetados da formação, indo além do reconhecimento formal do título. O Egresso 5 compartilhou que *“Jornalista freelancer, pesquisadora em projetos e doutoranda. As disciplinas contribuíram com as três atividades de trabalho”*, evidenciando que o programa forneceu repertórios teóricos e metodológicos aplicáveis de forma transversal a diferentes atividades profissionais. Em outra perspectiva, o Egresso 13 explicou que *“Aplico os conhecimentos das ciências sociais e a metodologia na minha atuação atual, porém não é correlato com Estudos Comparados sobre as Américas, porque atuo na gestão pública municipal (políticas públicas locais).”* Essa fala demonstra que, mesmo quando não há

correspondência temática direta entre a área do programa e a área de atuação, o arcabouço metodológico adquirido se mostra útil para a prática cotidiana, especialmente no campo da gestão pública. A aplicabilidade transversal da formação encontra eco nas reformulações recentes da ficha de avaliação da CAPES, que buscam valorizar não apenas a produção intelectual, mas a capacidade formativa do programa e seu impacto em diferentes esferas da sociedade (Irias e Farias, 2025)

Para alguns egressos, a contribuição do programa aparece associada à ampliação do olhar crítico e comparativo. O Egresso 19 relatou: *“Bastante, pois pesquiso a Bolívia. Me ajudou a pensar fora da caixinha”*, mostrando que a formação promove não apenas domínio sobre o contexto regional, mas também uma postura analítica expandida. De forma semelhante, o Egresso 22 afirmou: *“Trabalho com Correição. A metodologia comparada me coloca numa situação de sempre observar as variantes comportamentais e suas razões. Ver com uma lente multifacetada.”* A fala demonstra como a abordagem comparativa passa a constituir um instrumento cotidiano de análise, aplicado diretamente às atividades profissionais. A ênfase na perspectiva comparada e crítica reflete a intencionalidade formativa de programas que, como analisado por Irias e Farias (2025), são tensionados a equilibrar excelência acadêmica e relevância social, formando pesquisadores capazes de atuar em múltiplos contextos.

Há também egressos cuja trajetória acadêmica foi diretamente impulsionada pela formação recebida. O Egresso 24 destacou que *“Segui dentro de uma linha de pesquisa, em outro PPGE, de estudos comparados. Essa abordagem da comparação com rigor acadêmico foi fundamental para toda minha trajetória no mestrado e agora também no doutorado, considero que aprendi a fazer pesquisa qualitativa comparativa no PPGECSA e posso contribuir agora em outro programa com esse aprendizado.”* Esse depoimento reforça o papel formador do programa na preparação de pesquisadores capazes de circular e atuar em outras instituições de ensino superior, contribuindo para a difusão do rigor metodológico aprendido.

De forma mais direta, o Egresso 9 apontou apenas que *“Atualmente na pesquisa de doutorado.”*, sinalizando continuidade acadêmica imediata após sua formação no PPGECSA. Por fim, o Egresso 8 destacou a influência da formação no exercício profissional em área distinta da linha temática do programa ao afirmar: *“Apesar que a correlação dos Estudos Comparados não tem uma aplicação direta no trabalho que eu faço atualmente (peritas antropológicas), a abordagem metodológica tem ajudado muito pois a perspectiva comparada está sempre presente nas peritas e no estudo dos direitos ou resoluções legais. As minhas referências dos casos trabalhados nas peritas, geralmente são da América Latina.”* Essa fala evidencia que, mesmo sem conexão temática direta, o referencial comparativo se mantém como ferramenta central para análises e decisões

profissionais, especialmente em contextos que exigem sensibilidade intercultural e compreensão de diferentes realidades latino-americanas.

No conjunto, as falas dos egressos revelam que a formação no PPGECSA produz impactos variados, que vão desde a valorização institucional do título até transformações nas práticas analíticas e metodológicas, fortalecendo tanto trajetórias acadêmicas quanto inserções profissionais diversas.

O Egresso 25 traz um elemento importante ao mencionar “*Trabalho numa instituição que inclui ensino, pesquisa e cooperação internacional, então a formação acadêmica é naturalmente valorizada.*”, contexto no qual a formação acadêmica é “*naturalmente valorizada*”. Essa fala evidencia que o reconhecimento do título é potencializado em espaços profissionais que possuem afinidade com o perfil acadêmico e interdisciplinar do programa. Este cenário corresponde perfeitamente ao contexto institucional classificado por Balbachevsky (2007) como de pesquisa, caracterizado por alta proporção de doutores, contratos de tempo integral e orientação para a pós-graduação e investigação.

Nesse sentido, percebe-se que a inserção profissional bem-sucedida está frequentemente associada a campos de atuação nos quais a pesquisa, a docência e a cooperação internacional constituem dimensões centrais do trabalho. Nesses ambientes, a formação oferecida pelo PPGECSA, com seu enfoque comparativo e internacional, tende a encontrar maior consonância e reconhecimento. Essa consonância reforça a importância da avaliação da pós-graduação, como analisa Irias e Farias (2025), considerar a adequação entre o perfil do programa e os diferentes cenários de atuação profissional, evitando um modelo único de qualidade.

Essa relação também aparece de maneira clara na fala do Egresso 7, que relata: “*Trabalhando como professor de Sociologia no Instituto Federal, os conhecimentos adquiridos no PPGECSA estão sendo fundamentais. Por se tratar do contexto americano, articulá-los com acontecimentos de alcance mundial e problematizar as relações decorrentes, está sendo muito relevante para despertar nos discentes uma reflexão e uma leitura críticas da realidade social passada e presente.*” A fala demonstra que, em contextos educacionais que valorizam a reflexão crítica e o diálogo entre escalas locais, regionais e globais, a formação no PPGECSA atua como elemento qualificador da prática docente, fortalecendo a capacidade de mediar conteúdos complexos e de promover análises comparativas no espaço de sala de aula. O relato exemplifica concretamente o quesito “Impacto na Sociedade”, ao mostrar como a formação se converte em qualificação pedagógica e em pensamento crítico para futuras gerações, um dos objetivos centrais das recentes reformulações da avaliação da CAPES (IRIAS E FARIAS, 2025).

6.2.5.2. Limites da formação na prática profissional

Em contrapartida, alguns egressos relatam que a formação recebida no PPGECSA não produziu mudanças significativas em suas trajetórias profissionais. O Egresso 15 afirma que “*a formação no PPGECSA, praticamente, não altera em nada a minha atuação profissional*”, indicando uma percepção de desconexão entre o conteúdo acadêmico do curso e as exigências concretas de sua área de trabalho. Essa percepção de desconexão pode ser lida como um sintoma da tensão, apontada por Irias e Farias (2025), entre a lógica interna de validação acadêmica e as demandas heterogêneas do mercado de trabalho, tensão essa não completamente resolvida pelos instrumentos avaliativos.

Essa experiência pode refletir uma inserção em contextos do tipo “mercado”, conforme a tipologia de Balbachevsky (2007). Nesses espaços, a proporção de doutores é baixa, os contratos são frequentemente parciais, e a lógica predominante é a provisão de ensino de graduação. Nesses casos, a titulação avançada tem peso relativo menor, e a carreira é menos estruturada em torno de critérios acadêmicos, explicando a sensação de desconexão. A pesquisa de Lopes (2021) corrobora essa dificuldade, mostrando que 49,5% dos que omitem títulos o fazem por “medo de ser muito qualificado para um cargo pretendido”, indicando que a superqualificação é percebida como um obstáculo ativo à empregabilidade em muitos setores.

Essa fala sugere que, dependendo do campo profissional em que o egresso atua, a formação acadêmica pode não se converter automaticamente em novas oportunidades ou em reconhecimento institucional. Tal percepção revela possíveis limites na relação entre a pós-graduação *stricto sensu* e determinados segmentos do mercado de trabalho, especialmente aqueles que não demandam explicitamente titulação ou produção científica especializada.

6.2.5.3. Dificuldades de transposição da formação para o mercado de trabalho

Outros relatos reforçam as dificuldades enfrentadas pelos egressos no processo de inserção profissional. O Egresso 14 afirma: “*Quando finalizei o mestrado tive muita dificuldade de usar a formação para o mercado de trabalho*”. Essa fala aponta para um hiato entre a formação acadêmica e as competências exigidas em determinados contextos profissionais, sugerindo a necessidade de uma mediação mais eficaz entre a universidade e o mundo do trabalho.

Este hiato é agravado pela conclusão de Balbachevsky (2007) de que a carreira acadêmica no Brasil pouco recompensa indicadores de produtividade e internacionalização, focando-se mais na antiguidade e dedicação institucional. Se nem mesmo dentro da academia a “produtividade” da formação é plenamente convertida em progressão, o desafio de transposição para mercados de trabalho não-acadêmicos se torna ainda maior.

Além disso, o Egresso 6 destaca que “*a escolha pelo tema de pesquisa não é contemplado nos editais*”, indicando que nem sempre as áreas investigadas ao longo do curso encontram ressonância nas oportunidades disponíveis no mercado ou nos concursos públicos. Esse descompasso entre o interesse de pesquisa do estudante e as demandas institucionais também pode contribuir para a sensação de desalinhamento entre formação e inserção profissional. Os dados qualitativos de Lopes (2021) reforçam essa percepção, apontando para uma clara separação entre academia e mundo prático, onde as produções registradas no Lattes são valorizadas apenas no ambiente universitário, e a experiência prática muitas vezes se sobrepõe à qualificação formal.

As falas analisadas evidenciam uma tensão estrutural entre uma formação de caráter crítico, interdisciplinar e voltada para a pesquisa comparada e as exigências pragmáticas do mercado de trabalho. Se, por um lado, essa formação é altamente valorizada em espaços acadêmicos, institucionais e internacionais, por outro, ela pode encontrar limites em contextos mais restritos, técnicos ou desvinculados da produção científica.

A análise de Balbachevsky (2007) fornece o substrato institucional para entender esta tensão: ela é a manifestação, na trajetória individual, da coexistência de diferentes lógicas institucionais (pesquisa, regional, mercado) dentro do sistema de ensino superior brasileiro. A homogeneização da titulação, documentada no artigo, não eliminou essas lógicas distintas, apenas tornou o título um requisito menos discriminante dentro de cada contexto. Lopes (2021) traz a dimensão prática dessa tensão: os egressos se veem em uma “encruzilhada” onde precisam escolher entre dedicar-se à carreira acadêmica (e arriscar a falta de experiência prática) ou focar no mercado (e muitas vezes esconder ou subutilizar sua formação). A prática da omissão curricular é um sintoma claro desse conflito.

Essa tensão não diminui a relevância do PPGECSA, mas aponta para a importância de ampliar estratégias de aproximação com o mundo do trabalho, como parcerias institucionais, atividades de extensão, estágios em organismos internacionais, acompanhamento de egressos e ações de orientação de carreira. Nesse sentido, os dados de Lopes (2021) sugerem que oficinas de currículo e orientação para a transição profissional são demandas concretas dos pós-graduandos, que buscam instrumentalizar-se para navegar nesse cenário bifronte.

6.2.5.4. Síntese interpretativa

A categoria Inserção Profissional e Reconhecimento do Título revela que a formação no PPGECsA possui um impacto significativo, porém desigual, nas trajetórias profissionais de seus egressos. Enquanto alguns relatam uma valorização direta do título, associada à inserção em instituições acadêmicas e de cooperação internacional, outros apontam dificuldades na aplicação prática de sua formação e na adaptação às exigências do mercado. A desigualdade de impacto encontrada é um reflexo micro das contradições macro do sistema de pós-graduação, que, como mostra Irias e Farias (2025), é atravessado por projetos distintos de universidade e sociedade, resultando em avaliações e reconhecimentos desiguais.

A tipologia de contextos institucionais proposta por Balbachevsky (2007) (pesquisa, regional, mercado) oferece uma chave explicativa poderosa para esta diversidade. O reconhecimento e a conversibilidade do título dependem criticamente do tipo de instituição onde o egresso se insere. A análise de Irias e Farias (2025) complementa essa chave ao historicizar como a própria CAPES, através de suas reformas avaliativas, tencionou e negociou com essas diferentes lógicas institucionais ao definir parâmetros nacionais de qualidade.

Essa diversidade de experiências indica que o reconhecimento do título está fortemente condicionado ao campo de atuação do egresso e à coerência entre seu tema de pesquisa e as demandas profissionais existentes. Além disso, o estudo de Balbachevsky adverte que, mesmo no contexto mais favorável (o de pesquisa), a carreira acadêmica está progressivamente menos atrelada à titulação e a indicadores de produtividade científica, premiando antes a antiguidade e a dedicação exclusiva à instituição.

A pesquisa de Lopes (2021) acrescenta uma camada fundamental a essa análise ao demonstrar que, diante das incertezas e hostilidades do mercado, os próprios pós-graduados desenvolvem táticas de sobrevivência, como a omissão curricular. Essa prática não é apenas um indicador de desalinhamento, mas uma resposta ativa à desvalorização da titulação em muitos setores. Ela evidencia que, para muitos, o título tornou-se um estigma a ser gerenciado, e não apenas um capital a ser exibido. A transformação do título em estigma em certos contextos representa um desafio extremo às políticas de valorização da pós-graduação conduzidas pela CAPES, especialmente em períodos de retração de investimentos e de questionamento social sobre o retorno da ciência (Irias e Farias, 2025).

Assim, a análise sugere que o fortalecimento da inserção profissional dos futuros estudantes passa pela intensificação do diálogo entre formação acadêmica, sociedade e mundo do trabalho, preservando a excelência crítica e interdisciplinar do programa, mas ampliando suas possibilidades de impacto social e profissional. Fundamentalmente, esse diálogo deve considerar a estrutura segmentada do sistema de ensino superior e do mercado de trabalho para o qual os egressos se destinam, preparando-os para navegar nas diferentes lógicas e expectativas presentes nos contextos institucionais identificados por Balbachevsky (2007), bem como para as estratégias de autopreservação documentadas por Lopes (2021).

6.2.6. Internacionalização e Redes de Cooperação

A análise das falas dos egressos revela que a internacionalização, por meio da mobilidade acadêmica, parcerias internacionais e participação em redes transnacionais, constitui um dos elementos formativos mais expressivos do PPGECsA. Tal dimensão aparece tanto como diferencial que amplia a qualidade da formação quanto como aspecto ainda marcado por desigualdades de acesso, fragilidades institucionais e lacunas no acolhimento de estudantes estrangeiros.

6.2.6.1. Experiências internacionais como elemento de qualificação da formação

Entre os depoimentos positivos, observa-se uma valorização direta das oportunidades de mobilidade acadêmica, especialmente no que se refere ao período sanduíche. O Egresso 3 destaca que: *“A formação correspondeu adequadamente às minhas expectativas, tendo sido muito favorecida pela possibilidade de realização de período sanduíche”*, indicando que a vivência em outro contexto acadêmico contribuiu de forma decisiva para o aprofundamento teórico, metodológico e cultural de sua formação. Essa experiência não apenas amplia os horizontes científicos do estudante, mas também favorece o contato com outras tradições acadêmicas, formas de produção do conhecimento e abordagens investigativas. Flores, Costa e Fontolan (2023), argumentam que, apesar dos custos elevados e da falta de sistematização de dados sobre sua efetividade, a experiência internacional proporciona benefícios pessoais e profissionais significativos, como o trabalho em grupos de pesquisa estrangeiros, acesso a infraestrutura de ponta e a construção de networking internacional, elementos refletidos no depoimento do Egresso (FLORES; COSTA; FONTOLAN, 2023).

A valorização do período sanduíche como experiência qualificadora reflete uma tendência observada nas políticas brasileiras, que historicamente priorizam a mobilidade acadêmica como um indicador de excelência (PAIVA, BRITO, 2019). No entanto, essa ênfase tende a se concentrar em uma mobilidade Norte-Sul, com destinos majoritariamente em países do "global norte" (PAIVA, BRITO, 2019; MOROSINI et al., 2023), o que pode limitar a diversidade de perspectivas e abordagens incorporadas à formação. Araújo e Fernandes (2021) analisam os editais da CAPES para internacionalização e confirmam essa direcionalidade. Eles constatam que, no período de 2005 a 2018, os EUA, o Reino Unido, a Alemanha e a França foram os países com os quais o Brasil estabeleceu o maior número de acordos e editais de cooperação. A cooperação com países da América Latina, embora presente, foi muito menos expressiva, evidenciando a predominância do eixo Norte-Sul na política oficial (ARAUJO; FERNANDES, 2021).

Nesse sentido, a internacionalização aparece como um diferencial formativo que potencializa a qualidade e a abrangência da trajetória acadêmica, consolidando o caráter comparativo e transnacional da proposta do PPGECSA. O próprio reconhecimento de que a formação foi “muito favorecida” pela experiência internacional sugere uma relação direta entre mobilidade e excelência acadêmica.

6.2.6.2. Parcerias institucionais e cooperação acadêmica internacional

Outro aspecto relevante evidenciado nas falas é a existência de parcerias com instituições estrangeiras. O Egresso 3 menciona explicitamente ao responder sobre quais são os principais pontos positivos do PPGECSA ele destacaria: “*Um bom corpo docente, um programa coerente de pesquisa, parceria com universidades internacionais*”, o que aponta para a presença de vínculos formais ou informais que possibilitam intercâmbios, projetos conjuntos e cooperação científica. Essas parcerias são fundamentais para a consolidação de redes internacionais de pesquisa, ampliando a visibilidade do programa e a circulação do conhecimento produzido.

Saes e Invernizzi (2023), observa que a existência de docentes formados no exterior e suas redes de contato é uma condição chave para o estabelecimento de parcerias e intercâmbios. No entanto, os autores também alertam que a ausência de uma estratégia nacional e de políticas institucionais adequadas em muitas IES pode obstaculizar o desenvolvimento desses laços (SAES; INVERNIZZI, 2023).

Além disso, o Egresso 7 destaca sua “*O programa, mediante projetos de pesquisas de um dos seus laboratórios ou envolvimento do orientador, facilitou minha participação efetivo na*

pesquisa em contexto transnacional.”, evidenciando que o processo formativo ultrapassou as fronteiras nacionais e se inseriu em debates e investigações de caráter internacional. Esse tipo de experiência favorece a construção de uma identidade acadêmica conectada a problemáticas globais e regionais, especialmente no contexto dos estudos comparados sobre as Américas.

A menção a parcerias com universidades internacionais e a participação em pesquisas transnacionais alinha-se com os eixos de internacionalização promovidos por programas como o CAPES PrInt, que visam fomentar redes colaborativas e a mobilidade vinculada à pós-graduação (MOROSINI et al., 2023; FAOT E BONETI, 2025). Contudo, os autores criticam a predominância de uma lógica competitiva e mercantilizada nessa cooperação, onde a inserção internacional busca, sobretudo, aumentar a visibilidade e a competitividade global do país (FAOT E BONETI, 2025; AZEVEDO, 2015, APUD FAOT E BONETI, 2025). Essa tensão pode influenciar o tipo de parceria estabelecida, priorizando instituições de países centrais em detrimento de redes Sul-Sul (Paiva e Brito, 2019).

A política de internacionalização da pós-graduação está claramente alinhada com as políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação, buscando fortalecer a competitividade exógena do país. Os editais estimulam a concorrência entre programas e instituições, privilegiando aqueles já bem qualificados, o que pode reforçar desigualdades e uma visão mercantilizada da cooperação (ARAUJO; FERNANDES, 2021).

Apesar dos aspectos positivos, alguns egressos avaliam a experiência por meio da afirmação: *“Internacionalização limitada”* (Egresso 13). Essa fala, embora breve, é bastante expressiva, pois revela uma percepção de que o potencial internacional do programa não foi plenamente explorado. Pode-se inferir que, para esse egresso, as ações existentes não foram suficientes para caracterizar uma internacionalização consistente, seja em termos de oportunidades de mobilidade, integração em redes internacionais ou participação em projetos conjuntos. Esse tipo de avaliação sugere a necessidade de uma política mais estruturada e contínua de internacionalização, que contemple não apenas experiências pontuais, mas uma estratégia institucional mais ampla, integrada ao projeto pedagógico do programa.

O Egresso 10, ao afirmar *“Intercâmbio com outras IE na América Latina e Europa”* como um aspecto a melhorar, revela uma expectativa por maior diversificação e frequência de oportunidades de mobilidade. Essa fala sugere que, embora existam iniciativas de cooperação, elas não contemplam de forma suficiente a totalidade dos estudantes ou não atingem todo o potencial que o programa poderia explorar.

A expectativa por maior diversificação e frequência de oportunidades de mobilidade, especialmente na América Latina e Europa, encontra eco na literatura. Estudos apontam que a internacionalização na pós-graduação brasileira frequentemente privilegia determinados países e áreas do conhecimento (PAIVA, BRITO, 2019), e que o foco em mobilidade presencial pode ser limitante (MOROSINI et al., 2023). A ampliação das redes exige políticas linguísticas e estratégias de internacionalização "em casa" e virtual, ainda incipientes no Brasil (MOROSINI et al., 2023).

Os dados apresentados por Araújo e Fernandes (2021) validam essa crítica. A análise dos editais mostra que os acordos com países latino-americanos foram em número muito inferior aos estabelecidos com os países do "global norte". Isto reflete, conforme os autores, a posição periférica da região na divisão internacional do trabalho científico e a baixa atratividade de suas instituições em rankings internacionais (ARAUJO; FERNANDES, 2021).

Essa percepção aponta para a necessidade de ampliação das redes já existentes, bem como para a construção de novas parcerias que permitam experiências mais frequentes e acessíveis. O reconhecimento do intercâmbio como algo a ser aprimorado revela que a própria identidade internacional do programa gera expectativas elevadas entre os estudantes.

6.2.6.3. Fragilidades no apoio a estudantes estrangeiros

Um ponto crítico e sensível emergente nas falas está relacionado à experiência dos estudantes estrangeiros. O Egresso 18 afirma: *“Os estudantes estrangeiros sem rede são deixados de lado pelo corpo docente, não somos convidados aos grupos de pesquisa”*. Esse relato chama atenção para uma possível falha no acolhimento institucional e na integração desses discentes às atividades acadêmicas e coletivas do programa. Essa percepção de exclusão vai na contramão do que se espera de processos de internacionalização bem-sucedidos, nos quais a integração em grupos de pesquisa e redes de cooperação é um objetivo explícito e um resultado valorizado (BERWIG, CARRARO, 2023 Apud FLORES, COSTA, FONTOLAN, 2023)

Essa exclusão não se limita ao campo das relações interpessoais, mas reflete diretamente na efetividade da internacionalização, uma vez que a presença de estudantes estrangeiros deveria constituir um dos pilares de sua dinamização. Quando esses estudantes não são plenamente inseridos nos grupos de pesquisa e nas redes de colaboração, perde-se uma oportunidade valiosa de intercâmbio cultural, acadêmico e científico. A literatura sobre internacionalização destaca que a formação de redes de cooperação internacional e a produção conjunta de conhecimento são ganhos

centrais dessas experiências (BERWIG, CARRARO, 2023 Apud FLORES, COSTA, FONTOLAN, 2023). A exclusão relatada representa, portanto, uma falha na materialização desse potencial.

O impacto dessa exclusão pode ser ainda mais significativo ao considerar as dificuldades de adaptação enfrentadas por estudantes internacionais, que dependem, em grande medida, do apoio institucional e das redes acadêmicas locais para sua permanência e sucesso. Revisões sobre a adaptação de estudantes estrangeiros no Brasil apontam que a rede de apoio social e o suporte institucional são fatores facilitadores cruciais, enquanto a falta deles, somada a experiências de discriminação, são barreiras importantes que podem levar ao sofrimento psíquico e à evasão (ZEMBRZUSKI, SANTOS, NIHEI, 2021). A exclusão de grupos de pesquisa priva o estudante justamente de um dos principais espaços de construção dessa rede de apoio acadêmica e social.

6.2.6.4. Síntese interpretativa

A categoria evidencia que o PPGECSA possui um patrimônio formativo relevante no campo da internacionalização, expresso nas experiências de mobilidade acadêmica, na participação em pesquisas transnacionais e nas parcerias com instituições estrangeiras. Para parte dos egressos, essas oportunidades constituíram elementos decisivos de qualificação acadêmica, ampliando repertórios teóricos, metodológicos e culturais e fortalecendo a identidade comparativa e interdisciplinar do programa.

Entretanto, as falas revelam que essas experiências, embora significativas, ainda se distribuem de forma desigual e pouco sistematizada. Os egressos apontam limitações relacionadas à oferta e à diversidade de intercâmbios, à predominância de parcerias concentradas em países do “global norte” e à ausência de uma política institucional mais robusta que democratize o acesso às iniciativas internacionais. Além disso, surgem críticas importantes quanto ao acolhimento de estudantes estrangeiros, indicando fragilidades no processo de integração às redes de pesquisa e à vida acadêmica, aspecto que compromete diretamente o potencial dinamizador da internacionalização.

Assim, a análise mostra que a internacionalização, embora presente e valorizada, ainda opera mais como um conjunto de experiências pontuais do que como uma estratégia estruturante e inclusiva do programa. O desafio que se coloca é avançar para políticas institucionais contínuas, diversificadas e integradoras, capazes de ampliar o acesso, fortalecer redes de cooperação e garantir a plena inserção de todos os sujeitos envolvidos. Somente nesse movimento a internacionalização

poderá consolidar-se como dimensão estratégica do projeto formativo e da responsabilidade acadêmica do PPGECSA.

6.2.7. Apoio Administrativo e Secretaria

Para além do cumprimento de prazos e da gestão de documentos, a secretaria de um programa de pós-graduação se constitui como um espaço de referência fundamental na trajetória discente. É nesse ambiente que o rigor técnico dos processos administrativos encontra a dimensão humana do acolhimento, influenciando diretamente a forma como os estudantes vivenciam as burocracias institucionais e estabelecem seu vínculo com o programa.

6.2.7.1. A secretaria como espaço de eficiência e acolhimento institucional

Uma parte significativa dos egressos reconhece o trabalho desenvolvido pela secretaria e pelos técnicos administrativos como um ponto de apoio importante durante a trajetória no PPGECSA. Nessas falas, percebe-se uma valorização não apenas da competência técnica, mas também da postura solícita e cooperativa da equipe administrativa, que contribuiu para o bom andamento das demandas acadêmicas e burocráticas.

Expressões como “*Excelentes Docentes e administrativos.*” (Egresso 4) indicam uma percepção ampla de qualidade, que inclui a atuação dos servidores técnico-administrativos no conjunto das experiências positivas vivenciadas no programa. De modo mais específico, o depoimento “*Boa assistência da secretaria.*” (Egresso 9) reforça a ideia de que o suporte oferecido atendeu às necessidades práticas dos estudantes ao longo do curso. Essa percepção positiva dos egressos corrobora estudos que destacam o papel estratégico dos profissionais do secretariado na gestão de programas de pós-graduação, atuando como mediadores essenciais para o funcionamento eficiente dos processos acadêmicos e administrativos (SOARES; PAULY, 2018).

Já a fala “*Secretaria super solícita.*” (Egresso 19) evidencia a dimensão relacional e humana desse apoio. O uso do termo “*super solícita*” aponta para uma disposição ativa em ajudar, esclarecer dúvidas e intermediar processos, aspecto fundamental em um contexto de pós-graduação, no qual os discentes lidam com demandas administrativas complexas que envolvem prazos, cabeamento institucional e articulação com diferentes setores.

Essa dimensão relacional e acolhedora também é destacada na literatura, que aponta a secretaria acadêmica como um espaço de prática educativa, onde o atendimento vai além da burocracia e contribui para a formação e integração dos estudantes, pois ela opera na interface entre

as normativas institucionais e a experiência concreta dos atores acadêmicos, podendo facilitar ou dificultar a trajetória discente (SZADKOSKI; PAIXÃO, 2024). Nesse sentido, a percepção dos egressos aponta que o trabalho administrativo não é um elemento secundário na formação, mas sim uma dimensão que impacta diretamente a permanência, o desempenho e a relação afetiva com o programa de pós-graduação.

6.2.7.2. Limitações estruturais e impacto no alcance das ações administrativas

Embora a avaliação geral do apoio administrativo apresente tendências positivas, também emergem relatos que chamam atenção para as restrições enfrentadas pela própria equipe da secretaria. Nesse sentido, o discurso de um dos egressos relativiza a insuficiência do apoio não como resultado de negligência, mas como consequência direta das condições estruturais de trabalho: “*Em relação ao apoio administrativo, era feito o que era possível devido as limitações que os mesmos também tinham, mas que também foi insuficiente.*” (Egresso 14).

Essa constatação alinha-se às pesquisas que identificam a falta de condições adequadas de trabalho como fatores que limitam a efetividade da atuação dos secretários, mesmo diante de sua expertise e dedicação (SOARES; PAULY, 2018). A complexidade da gestão de um programa de pós-graduação, com suas múltiplas demandas e prazos rígidos, muitas vezes exige ferramentas e processos de gestão mais estruturados para apoiar a coordenação e a secretaria (SALGADO, 2020).

Essa fala, então, evidencia uma compreensão crítica do egresso quanto ao contexto institucional no qual a secretaria está inserida. Há o reconhecimento do esforço individual dos servidores, ao mesmo tempo em que se aponta que tais esforços não foram suficientes para atender plenamente às demandas. Tal percepção sugere a existência de entraves de natureza estrutural, como falta de pessoal, excesso de atribuições, limitação de recursos ou burocratização excessiva, que acabam impactando a qualidade do atendimento, mesmo diante da boa vontade dos profissionais envolvidos.

6.2.7.3. Síntese interpretativa

A análise das falas dos egressos indica uma avaliação predominantemente positiva da atuação da equipe administrativa do PPGECSA, especialmente no que se refere à solicitude, ao comprometimento e à qualidade do atendimento oferecido. Ao mesmo tempo, emerge uma

consciência crítica quanto às limitações estruturais que restringem o alcance e a eficácia desse apoio.

Dessa forma, os depoimentos sugerem que, embora haja um reconhecimento do esforço humano e profissional por parte da secretaria, ainda persistem desafios institucionais relacionados a infraestrutura, recursos e condições de trabalho, que impactam a experiência dos discentes. Isso revela a necessidade de fortalecimento das políticas de apoio administrativo na pós-graduação, compreendendo a secretaria como um elemento central na garantia da qualidade do percurso formativo e no fortalecimento do vínculo entre o estudante e a universidade.

A superação desses desafios passa pelo reconhecimento institucional do valor estratégico desses profissionais, pelo investimento em sua qualificação e condições de trabalho, e pela adoção de práticas de gestão que otimizem processos e apoiem a atuação tanto da coordenação quanto da secretaria (SOARES; PAULY, 2018; SALGADO, 2020; SZADKOSKI; PAIXÃO, 2024).

6.2.8. Integração Discente e Vida Acadêmica

Esta categoria contempla as experiências relacionadas à participação dos discentes nas atividades acadêmicas do programa que extrapolam o espaço formal da sala de aula, como seminários, grupos de estudo, eventos científicos, produções coletivas e inserção em redes de pesquisa. As falas revelam tanto o reconhecimento da importância desses espaços quanto a percepção de fragilidades e lacunas no processo de integração discente. A literatura recente ressalta que a promoção de uma governança acadêmica participativa, com foco no protagonismo discente, é fundamental para transformar a autoavaliação em uma ferramenta efetiva de desenvolvimento institucional, capaz de identificar e fortalecer esses espaços de integração (WANDERCIL et al., 2025).

6.2.8.1. Valorização dos espaços de debate e reflexão coletiva

Os egressos evidenciam que a realização de atividades coletivas de discussão acadêmica é entendida como um elemento constitutivo da formação na pós-graduação. Nesse sentido, a sugestão de ampliação desses espaços revela, ao mesmo tempo, uma avaliação positiva de sua relevância e uma percepção de que poderiam ter sido mais explorados pelo programa: *“Realização de mais seminários de dissertação e tese, para favorecer o processo de debate e reflexão sobre as pesquisas*

dos discentes.” (Egresso 3). Essa fala aponta para a compreensão de que os seminários acadêmicos não são apenas momentos pontuais, mas espaços fundamentais de construção coletiva do conhecimento, de amadurecimento das pesquisas e de fortalecimento do sentimento de pertencimento ao programa.

O desejo por “*mais seminários*” indica que, quando existentes, esses momentos foram percebidos como potentes, porém insuficientes diante das necessidades formativas dos discentes. Wandercil et al (2025) indicam que a insuficiência de espaços coletivos de socialização pode estar relacionada a uma cultura institucional que ainda não integrou plenamente práticas avaliativas mais qualitativas e participativas, focadas na experiência formativa holística.

6.2.8.2. Sentimentos de distanciamento e baixa integração institucional

Em contraste com a valorização dos espaços coletivos, emergem relatos que expressam uma experiência marcada pelo afastamento, pela pouca participação e pela sensação de não pertencimento ao PPGECSA. Um dos egressos afirma: “*Falta convidar os estudantes de pós para compor eventos, livros, pesquisas e etc.*” (Egresso 9). Essa fala evidencia uma percepção de exclusão de espaços estratégicos importantes para a formação acadêmica, como eventos, publicações e projetos de pesquisa. Ela sugere uma integração limitada dos estudantes às atividades desenvolvidas pelo programa e pelo corpo docente, o que pode impactar diretamente na construção de trajetórias acadêmicas mais consistentes. A evasão na pós-graduação é frequentemente associada a falhas no acolhimento e a uma integração institucional deficiente, onde o discente não se sente parte ativa da comunidade acadêmica (SOUZA; SOUZA, 2025)

Esse sentimento é aprofundado quando o mesmo egresso afirma: “*Me senti alheio ao programa, participava de eventos de outros pPGs.*” (Egresso 9). Aqui, torna-se visível uma ruptura simbólica com o próprio programa, uma vez que a busca por integração ocorre em outros espaços institucionais. Tal deslocamento revela que a ausência de estratégias sistemáticas de acolhimento e inclusão pode levar o discente a procurar em outros programas aquilo que não encontra no seu, como oportunidades de debate, circulação acadêmica e reconhecimento.

6.2.8.3. Impactos da pandemia no isolamento acadêmico

Além de questões estruturais e institucionais, a conjuntura da pandemia de COVID-19 aparece como um fator que intensificou o isolamento e comprometeu a vivência acadêmica coletiva.

Um dos egressos relata que “*A pandemia limitou muito a minha participação em grupos de estudo e de pesquisa, acabou que foi um processo mais solitário.*” (Egresso 24)

Essa fala evidencia que a integração discente não foi impactada apenas por fatores internos ao programa, mas também por condições externas e excepcionais. A caracterização do processo como “mais solitário” revela os efeitos emocionais e acadêmicos do distanciamento social, especialmente em um momento em que os vínculos coletivos são fundamentais para a construção do conhecimento e a permanência na pós-graduação.

A literatura sobre saúde mental na pós-graduação corrobora que o isolamento, agravado por contextos como a pandemia, é um fator de risco significativo, destacando a importância crucial das redes de apoio e da sensação de comunidade para o bem-estar e a persistência acadêmica (NASCIMENTO; SILVA, 2025).

Mesmo compreendendo o contexto pandêmico, o depoimento indica que o programa pode não ter conseguido, plenamente, criar estratégias alternativas de integração no formato remoto, o que contribuiu para o enfraquecimento das redes de apoio e de colaboração.

6.2.8.4. Síntese interpretativa

A análise das falas dos egressos revela uma tensão entre o reconhecimento da importância dos espaços coletivos de debate e a experiência concreta de baixa integração e distanciamento institucional vivenciada por parte dos discentes.

Por um lado, há a valorização dos seminários, grupos de estudo e momentos de reflexão conjunta como componentes essenciais para o amadurecimento das pesquisas e para a construção de uma identidade acadêmica. Por outro, emergem relatos de exclusão de processos fundamentais, como participação em eventos, projetos e produções coletivas, além de sentimentos de alheamento ao próprio programa.

Somado a isso, o contexto da pandemia intensificou o isolamento acadêmico, tornando a experiência formativa ainda mais solitária para alguns egressos. Essas falas apontam para a necessidade de o programa investir de forma mais sistemática em estratégias de integração discente, fortalecimento de redes colaborativas e ampliação de espaços de participação, especialmente em contextos de crise.

A superação desses desafios exige um modelo de gestão que, através da autoavaliação participativa, identifique essas lacunas e implemente políticas ativas de inclusão, combatendo tanto a evasão quanto os fatores de adoecimento mental, ao promover um ambiente academicamente

integrado e socialmente acolhedor (WANDERCIL et al., 2025; SOUZA; SOUZA, 2025; NASCIMENTO; SILVA, 2025).

Assim, a integração discente apresenta-se como um elemento central para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, da qualidade da formação e da configuração do programa enquanto comunidade acadêmica viva e articulada.

7. DISCUSSÃO

A análise integrada dos resultados quantitativos e qualitativos desenha um retrato multifacetado da experiência formativa no PPGECSA, evidenciando uma forte convergência entre a excelência percebida nos aspectos pedagógicos e o impacto positivo na trajetória dos egressos, contrabalanceada por desafios estruturais e desigualdades no acesso às oportunidades dentro do programa. Esta complexidade fica bem sistematizada no Quadro 2, que resume as principais percepções dos egressos, organizando-as em categorias analíticas que explicitam as forças, as fragilidades e as tensões constitutivas da experiência discente. A discussão que se segue detalha e interpreta essas dimensões, articulando os dados empíricos com o referencial teórico.

Os dados quantitativos da Figura 18 revelam um sólido reconhecimento do suporte institucional e pedagógico. A alta avaliação do apoio administrativo (83,3% de notas 4 e 5), da estrutura curricular (75%) e da qualidade da orientação (66,7%) indica que os pilares fundamentais da formação são percebidos como eficazes pela maioria dos egressos.

Esta percepção de excelência encontra eco robusto nos dados quantitativos sobre inserção profissional (Figura 17), onde 62,5% dos participantes consideram a contribuição do programa como "essencial" ou "significativa". O perfil de alta empregabilidade, com 100% dos respondentes ativos profissional ou academicamente, e os relatos que destacam o "rigor metodológico" e o "pensamento comparativo" como diferenciais decisivos, corroboram que o programa cumpre com sucesso sua função primordial, atendendo às expectativas iniciais de qualificação intelectual e profissional (Figura 15).

Este impacto materializa-se no perfil ocupacional dos egressos (Figura 6), que revela trajetórias distintas por titulação. Os doutores apresentam consolidação profissional, com forte inserção no serviço público (43,5%) e em atividades autônomas (27,5%). Entre os mestres, o elevado índice sem vínculo formal (48,4%) reflete tanto a busca pelo doutorado (YUNG, 2013), quanto os desafios de inserção profissional imediata (MATTOS E BIANCHETTI, 2011). No agregado, o programa qualifica quadros para o Estado, seu principal empregador, e forma capital

intelectual cuja trajetória se consolida na academia ou se diversifica no mercado. Tais resultados alinham-se às diretrizes que enfatizam responsabilidade social e impacto (BRASIL, 2018, 2025).

Contudo, a triangulação com os dados qualitativos e outras dimensões quantitativas revela nuances e tensões críticas por trás desta avaliação geral positiva. A Relação Orientador-Orientando, por exemplo, apesar da avaliação majoritariamente positiva (66,7%), é também a categoria com a segunda maior taxa de avaliações críticas (16,7%, atrás apenas da infraestrutura). Esta divergência estatística materializa-se nas narrativas polarizadas: de um lado, orientações descritas como suporte acadêmico formativo, alinhadas a Viana (2008); de outro, relatos de conflito e autoritarismo que exemplificam a "desprofissionalização da orientação" (NÓBREGA, 2018) e os riscos associados à saúde mental na pós-graduação (FERNANDES et al., 2021). Assim, a alta média de satisfação convive com experiências individuais profundamente negativas, cujo impacto na saúde mental e no percurso acadêmico é desproporcional.

As Condições Materiais e de Infraestrutura constituem o ponto de maior consenso crítico nos dados, com 45,8% atribuindo notas 1 ou 2. Este achado quantitativo é amplificado pelos depoimentos qualitativos que descrevem limitações concretas à pesquisa, corroborando análises como as de Mendes et al. (2012). O contraste é flagrante: enquanto a "estrutura curricular" abstrata é altamente valorizada (75%), a materialidade física que a sustenta é criticada.

A precariedade descrita na infraestrutura física e a escassez de recursos para campo limitam o caráter comparativo do programa, gerando uma contradição entre a ambição da proposta pedagógica e as condições reais de implementação. Estas limitações refletem não apenas desafios locais, mas o cenário mais amplo de contingenciamento de recursos das universidades públicas brasileiras (TREVISOL; FÁVERO; LESNIESKI, 2025), criando uma contradição entre a ambição da proposta pedagógica e as condições para sua implementação.

Da mesma forma, o apoio financeiro é avaliado positivamente por metade dos egressos (50% com notas 4 e 5), mas os 29,1% de avaliações negativas e os relatos de escassez de recursos para congressos e mobilidade evidenciam uma distribuição desigual do suporte, agravada pelo fato de que 29% dos participantes da pesquisa não receberam qualquer bolsa (Figura 14). Esta fragilidade material, portanto, não é universal, mas configura uma linha de desigualdade que segmenta a experiência discente.

A análise do Clima Acadêmico e da Integração Discente revela uma situação mais complexa e menos consolidada. A avaliação do "ambiente geral de pesquisa" (seminários, grupos de estudo) é a mais equilibrada das categorias (37,5% positivo, 33,4% negativo, 29,2% moderado),

refletindo a ambivalência qualitativa entre relatos de solidariedade e acolhimento e outros de ambiente "pesado" e competitivo.

Mais revelador é o dado sobre a atuação de laboratórios e núcleos de pesquisa, com 41,6% de avaliações críticas (notas 1 e 2). Este índice quantifica a fragilidade apontada nas narrativas sobre a fraca inserção em espaços coletivos de pesquisa. A elevada porcentagem de egressos que se sentiram "alheios" ao programa ou buscaram integração em outros PPGs é a face qualitativa deste mesmo problema. A integração discente, portanto, não se consolida como um pilar uniforme, sendo uma experiência heterogênea que para muitos ficou aquém do potencial formativo de uma comunidade acadêmica, sugerindo que a excelência acadêmica não tem sido necessariamente acompanhada por uma cultura institucional igualmente robusta de acolhimento, pertencimento e participação democrática, conforme defendido por Vieira e Powaczuk (2023).

Na Formação Acadêmica e Inserção Profissional, a triangulação é particularmente elucidativa. A valorização da interdisciplinaridade e do enfoque comparativo, quantificada na alta satisfação com a estrutura curricular, traduz-se qualitativamente numa versatilidade profissional notável. O dado de que 25% dos egressos atuam em áreas classificadas como "Outro" e os depoimentos sobre a aplicação da "lente multifacetada" em correição, gestão pública ou jornalismo demonstram que a formação produz um capital analítico transponível para além da academia. Isto dialoga criticamente com a tipologia de Balachevsky (2007): o título é valorizado em instituições de "pesquisa", mas a formação mostrou-se igualmente adaptável a contextos de "mercado" ou setor público, através da transferência de competências metodológicas e críticas.

Finalmente, os dados sociodemográficos e de Internacionalização contextualizam essas experiências. A dispersão internacional dos egressos (Figura 12) confirma o caráter transnacional do programa, mas a predominância quantitativa de participantes brancos e pardos (Figura 10), pode representar um reflexo de desigualdades históricas, e as narrativas de exclusão de estudantes estrangeiros sugerem que a diversidade presente não se traduz automaticamente em equidade de experiência ou integração plena.

A internacionalização, como outros aspectos, apresenta-se como uma oportunidade realizável de forma desigual entre os egressos. Embora seja marca registrada do PPGECsA, visível na formação do corpo docente, nas parcerias institucionais e na presença de egressos de nove nacionalidades diferentes, mostra-se ainda assimétrica e pouco integrada. A predominância de parcerias Norte-Sul e a dificuldade de incorporação plena dos estudantes estrangeiros nas redes internas de pesquisa indicam que a internacionalização precisa avançar para além de experiências

individuais e pontuais, desenvolvendo uma estratégia mais sistematizada, diversificada, com maior foco em cooperações Sul-Sul (PAIVA; BRITO, 2019), e verdadeiramente incluyente.

A excelência pedagógica e impacto na carreira são inquestionáveis para a maioria dos egressos do programa, conforme atestam os dados quantitativos. No entanto, a escuta qualitativa e a análise de indicadores específicos expõem fraturas importantes: a qualidade da experiência é altamente dependente de fatores contingentes (como a relação com um orientador específico); o acesso a condições materiais dignas e a oportunidades de integração acadêmica é desigual; e a promessa de internacionalização e interdisciplinaridade não se concretiza de forma homogênea para todos.

As percepções dos egressos não são fragmentos isolados, mas um sistema interligado de avaliação sobre o processo formativo. A qualidade da relação de orientação (Categoria 1) pode impactar diretamente o clima acadêmico (Categoria 3) e a integração discente (Categoria 8). Por sua vez, as fragilidades em infraestrutura (Categoria 2) podem limitar a plena realização da internacionalização (Categoria 6) e da vida acadêmica coletiva.

Estes achados não invalidam o sucesso do programa, mas mapeiam os territórios onde a autoavaliação deve atuar para transformar uma boa formação em uma experiência consistentemente excelente e equitativa para cada discente.

O estudo revela ainda uma tensão fundamental entre a centralidade do egresso nos discursos avaliativos contemporâneos e a fragilidade do vínculo pós-titulação na prática institucional. As próprias limitações metodológicas desta pesquisa, a baixa taxa de resposta e a dificuldade de acesso a dados atualizados, são sintomas eloquentes deste problema.

Esta lacuna é paradoxal, pois os próprios dados mostram que os egressos constituem o ativo mais valioso do programa, sua formação bem-sucedida e inserção profissional qualificada são a melhor prova da qualidade do PPGECSA. A incapacidade de sistematizar e aproveitar este capital representa não apenas um risco para a avaliação externa, já que o destino dos egressos impacta aproximadamente 35% da nota final da CAPES (BRASIL, 2025), mas principalmente uma perda de oportunidade para um ciclo virtuoso de autoavaliação e aprimoramento contínuo, conforme destacam Rossit et al. (2024).

Quadro 2: Resumo das Análise das Percepções dos Egressos do PPGECSA

Categoria	Principais Aspectos Positivos	Principais Fragilidades / Tensões	Síntese Geral
1. Relação Orientador–Orientando	Apoio qualificado, comprometimento docente, alinhamento temático, diálogo produtivo.	Conflitos, autoritarismo, resistência a novas ideias, rupturas traumáticas, impacto emocional negativo.	A orientação é o eixo estruturante da experiência. Quando positiva, atua como suporte formativo amplo (Viana, 2008); quando marcada por conflitos, exemplifica a "desprofissionalização da orientação" (Nóbrega, 2018) e os riscos à saúde mental na pós-graduação (Fernandes et al., 2021).
2. Infraestrutura e Condições Materiais	Bolsas e auxílios financeiros permitiram pesquisas de campo e mobilidade essenciais.	Infraestrutura física antiga e insuficiente; recursos escassos para eventos; desigualdade no acesso.	A precariedade estrutural compromete a qualidade da formação e afeta a permanência e o bem-estar (Santos, Perrone & Dias, 2015). As fragilidades refletem o cenário nacional de contingenciamento e instabilidade das políticas de fomento (Trevisol, Fávero & Lesnieski, 2025).
3. Clima Acadêmico e Relações Interpessoais	Ambiente acolhedor, solidariedade entre pares, ausência de competição excessiva.	Conflitos e disputas entre docentes; clima hostil; impactos na saúde mental dos discentes.	Ausência de apoio institucional impacta saúde mental e permanência (Santos, Perrone & Dias, 2015). Espaços informais são fundamentais para redes de apoio e equidade (Vieira & Powaczuk, 2023)
4. Formação Acadêmica e Organização Curricular	Ênfase na pesquisa comparativa; interdisciplinaridade; diversidade de bibliografia latino-americana; robustez teórica.	Fragmentação entre projetos docentes; pouca integração; necessidade de atualizar ementas; pouca abertura a disciplinas de outros departamentos.	Base documental sólida (Relatório Sucupira, 2024; Regulamento PPGECsA, 2023). Críticas apontam desafios de operacionalização e cultura acadêmica (Irias & Farias, 2025).
5. Inserção Profissional e Reconhecimento do Título	Título valorizado em instituições acadêmicas e internacionais; impacto positivo em carreiras específicas.	Dificuldade de aplicar a formação no mercado; descompasso entre tema de pesquisa e editais; superqualificação em alguns contextos.	Reconhecimento condicionado ao contexto institucional de atuação (Balbachevsky, 2007). Omissão curricular é sintoma do conflito entre formação acadêmica e mercado (Lopes, 2021).

Categoria	Principais Aspectos Positivos	Principais Fragilidades / Tensões	Síntese Geral
6. Internacionalização e Redes de Cooperação	Período sanduíche valorizado; parcerias internacionais; participação em pesquisas transnacionais.	Internacionalização limitada; poucas oportunidades para todos; falta de apoio aos estudantes estrangeiros; pouca integração em grupos de pesquisa.	Política privilegia mobilidade para o "global norte" (Araujo & Fernandes, 2021; Paiva & Brito, 2019). Ausência de estratégias institucionais obstaculiza integração de estrangeiros (Saes & Invernizzi, 2023).
7. Apoio Administrativo e Secretária	Equipe solícita, eficiente e acolhedora; bom atendimento e orientação.	Limitações estruturais que impedem maior alcance; falta de recursos e pessoal.	Secretaria opera na interface entre normativas e experiência concreta (Szadkoski & Paixão, 2024). Falta de condições limita efetividade, mesmo com dedicação da equipe (Soares & Pauly, 2018).
8. Integração Discente e Vida Acadêmica	Seminários e debates valorizados; espaços de discussão fortalecem a formação.	Pouca integração; estudantes não convidados para pesquisas, eventos e livros; sensação de isolamento; impacto da pandemia.	Falhas no acolhimento e integração deficiente (Souza & Souza, 2025). Autoavaliação participativa é fundamental para identificar lacunas e implementar políticas de inclusão (Wandercil et al., 2025).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral conhecer as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) da Universidade de Brasília, a fim de subsidiar o seu processo de autoavaliação.

Os resultados obtidos, a partir de uma abordagem qualitativa predominante e da análise de conteúdo das narrativas de 24 egressos, complementados por dados quantitativos descritivos, permitem afirmar que a hipótese inicial foi corroborada: as percepções dos egressos constituem uma fonte crítica e abrangente de insights capazes de orientar aprimoramentos curriculares, pedagógicos e de gestão no programa. Este alinhamento confirma a premissa de Leite et al. (2020) e Rossit et al.

(2024) sobre o valor do engajamento dos ex-alunos para coletar informações qualitativas essenciais à avaliação.

Os achados desta revelam um cenário multifacetado, marcado por reconhecimentos e críticas que delineiam com clareza as potencialidades e as fragilidades do PPGECsA. Entre as principais fortalezas destacadas pelos egressos, confirmando aspectos já presentes na identidade programática, estão a excelência docente, a solidez da abordagem comparativa e interdisciplinar, a diversidade bibliográfica de perspectiva latino-americana e a eficiência e acolhimento do apoio administrativo.

Estes elementos são percebidos como alicerces de uma formação robusta, que impacta positivamente as trajetórias acadêmicas e profissionais, especialmente em contextos de pesquisa, docência superior e cooperação internacional. Contudo, os achados também expõem desafios estruturais significativos.

As fragilidades mais salientadas referem-se, inicialmente, às condições precárias de infraestrutura física, o que corrobora as observações de Mendes et al. (2012) e Vanzella e Pantoja (2023) sobre a recorrência histórica deste problema. Somam-se a isso as inconsistências e conflitos na relação orientador-orientando, aspecto amplamente discutido por Nóbrega (2018) e Lopes et al. (2020) como um ponto crítico do processo formativo.

Além disso, observa-se um clima acadêmico por vezes marcado por disputas internas que afetam diretamente o bem-estar discente, relacionando-se às análises de Santos, Perrone e Dias (2015) sobre os impactos na saúde mental no pós-graduação. Essa instabilidade é agravada por uma integração institucional insuficiente, que atinge tanto estudantes brasileiros quanto, de forma mais aguda, os estudantes estrangeiros.

Por fim, nota-se uma dificuldade na articulação entre a formação recebida e as demandas do mercado de trabalho em setores não acadêmicos, tensão que encontra eco nas tipologias de Balbachevsky (2007) sobre diferentes contextos institucionais. Esse cenário é complementado pela percepção de uma internacionalização limitada e pouco sistematizada, bem como pela fragilidade no vínculo com o egresso após a titulação.

Ao confrontar estas percepções com os objetivos específicos, verifica-se que a pesquisa cumpriu seu propósito de identificar os aspectos mais relevantes da formação e reconhecer potencialidades e fragilidades a partir do olhar dos egressos. Mais do que isso, a análise categorial realizada demonstrou, concretamente, como essas percepções podem ser incorporadas ao processo de autoavaliação.

As oito categorias temáticas derivadas (Relação Orientador-Orientando, Infraestrutura, Clima Acadêmico, Formação e Currículo, Inserção Profissional, Internacionalização, Apoio Administrativo e Integração Discente) oferecem um roteiro analítico estruturado para que o programa realize um diagnóstico crítico, indo além de indicadores quantitativos e atingindo a dimensão qualitativa da experiência formativa.

Este procedimento metodológico, inspirado em Mayring (2002), valida-se como ferramenta para a autoavaliação participativa preconizada pelo VII PNPG (BRASIL, 2025). O produto técnico gerado, a Nota Técnica com recomendações para o fortalecimento do vínculo institucional com os egressos, materializa esta contribuição, alinhando-se às diretrizes do VII PNPG (2025-2029) e da avaliação da CAPES, que enfatizam o monitoramento do egresso como indicador-chave de impacto e responsabilidade social (BRASIL, 2018, 2025).

Não obstante os avanços, o estudo apresenta limitações inerentes ao seu desenho metodológico. A amostra de 24 respondentes, embora permitindo uma análise qualitativa densa e a saturação de categorias temáticas, representa aproximadamente 18% do universo de egressos no período, o que limita a generalização estatística dos resultados.

A taxa de resposta, comum em pesquisas com egressos cujo vínculo institucional tende a se enfraquecer, pode introduzir um viés de autosseleção, sendo possível que tenham participado aqueles com experiências mais marcantes, positivas ou negativas. Adicionalmente, a triangulação com dados da Plataforma Lattes enfrentou a limitação da desatualização frequente dos currículos, o que pode ter subestimado a real inserção profissional e produção intelectual recente de parte dos egressos. Por fim, o recorte temporal (2017-2024), embora estratégico para captar experiências recentes e alinhar-se ao ciclo avaliativo da CAPES, não permite uma análise diacrônica mais ampla das transformações do programa.

Apesar dessas limitações, o trabalho oferece contribuições substantivas. Teoricamente, articula o debate sobre avaliação da pós-graduação, responsabilidade social e o papel do egresso, demonstrando a operacionalização desses conceitos na análise de um programa específico.

Metodologicamente, exemplifica a utilidade da análise de conteúdo qualitativa de Mayring (2002) aplicada à voz dos egressos, fornecendo um modelo que pode ser replicado em outros contextos institucionais. Institucionalmente, seus achados e o produto técnico associado fornecem subsídios empíricos concretos para a revisão de práticas pedagógicas, a reestruturação de mecanismos de acolhimento e integração.

As implicações deste estudo são diretas para a gestão do PPGECSA e reverberam em discussões mais amplas sobre a pós-graduação. A nível programático, as evidências sugerem a

urgência de institucionalizar canais permanentes de escuta dos egressos, criar protocolos para mediação de conflitos na orientação, investir em espaços físicos adequados e promover uma cultura acadêmica mais colaborativa e acolhedora.

Para o sistema de pós-graduação, reforça a importância de a autoavaliação transcender a mera prestação de contas e converter-se em um instrumento reflexivo e participativo, no qual a experiência discente e pós-discente seja valorizada como insumo fundamental para a qualificação contínua, conforme defendido por Irias e Farias (2025).

Em termos de políticas públicas, os resultados dialogam com a necessidade de estabilidade no financiamento, não apenas para bolsas, mas também para infraestrutura e apoio à circulação acadêmica, condições basilares para que os programas cumpram sua missão com equidade e excelência, superando os desafios de austeridade apontados por Trevisol, Fávero e Lesnieski (2025).

Como desdobramentos para pesquisas futuras, sugere-se a replicação do estudo com uma amostra ampliada e estratificada, buscando maior representatividade e a possibilidade de análises comparativas entre diferentes coortes de egressos. Investigar as trajetórias dos egressos que não responderam ao survey poderia revelar outros aspectos da relação com o programa.

Ademais, estudos longitudinais que acompanhem a mesma coorte ao longo do tempo poderiam captar com mais precisão o impacto de longo prazo da formação. Por fim, pesquisas que enfoquem especificamente as estratégias de inserção profissional de egressos de Ciências Sociais em setores não acadêmicos, considerando as táticas de sobrevivência identificadas por Lopes (2021), e a efetividade das políticas de internacionalização Sul-Sul constituem fronteiras relevantes para o campo.

9. CONCLUSÃO

Esta pesquisa partiu da questão de como os egressos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA) percebem a formação oferecida e de que forma essas percepções podem subsidiar o seu processo de autoavaliação. A investigação demonstrou que o olhar dos egressos é um elemento analítico central e viável para responder a essa indagação, confirmando que sua experiência constitui uma fonte crítica e válida de evidências. Os achados do estudo oferecem um diagnóstico multidimensional que articula as potencialidades e fragilidades do programa, convertendo percepções subjetivas em subsídios concretos para a reflexão institucional.

A síntese integradora dos resultados revela um cenário de contrastes, onde a robustez acadêmica convive com desafios estruturais. Os dados quantitativos, que traçam o perfil sociodemográfico e de inserção profissional dos 131 egressos, contextualizam uma comunidade majoritariamente feminina, com alta empregabilidade no setor público e acadêmico, mas também com indicadores de transição profissional pós-mestrado.

Esta base objetiva é enriquecida e interpretada pela análise qualitativa das narrativas, que identifica com precisão os pilares da formação valorizados, como a excelência docente, a abordagem comparativa e o apoio administrativo, e os pontos críticos que demandam intervenção, a infraestrutura física precária, as relações de orientação conflituosas, o clima acadêmico desgastante e a integração institucional insuficiente, especialmente para estudantes estrangeiros.

A articulação entre essas duas dimensões de evidências atendeu plenamente aos objetivos propostos, não apenas descrevendo o perfil e as percepções dos egressos, mas também analisando como estas podem ser incorporadas à autoavaliação, culminando na elaboração de um produto técnico com recomendações específicas.

O posicionamento analítico final que emerge deste corpo de evidências é o de que a autoavaliação participativa, ancorada na escuta sistemática dos egressos, é um imperativo estratégico para a qualificação contínua da pós-graduação.

Os resultados indicam que o PPGECSA possui uma identidade acadêmica consolidada e um impacto formativo reconhecido, mas que a plena realização de sua missão e o alcance de padrões superiores de excelência dependem da superação de fragilidades materiais e relacionais que foram claramente diagnosticadas pela voz daqueles que vivenciaram o programa.

Portanto, a incorporação efetiva desta perspectiva na governança do programa não é facultativa, mas uma condição necessária para alinhar sua prática cotidiana às suas diretrizes epistemológicas e às exigências contemporâneas de responsabilidade social e qualidade acadêmica.

Desse modo, este estudo conclui reafirmando a relevância científica e institucional de se tomar o egresso como protagonista do processo avaliativo. Ao demonstrar metodologicamente como capturar e analisar suas percepções, e ao fornecer um diagnóstico substantivo sobre o PPGECSA, a pesquisa transcende o caso específico e oferece um modelo reflexivo para a autoavaliação na pós-graduação. Ela consolida a compreensão de que a excelência acadêmica e o impacto social de um programa se constroem também a partir do diálogo crítico e permanente com a trajetória daqueles que ele forma.

10. PRODUTO TÉCNICO

Este produto técnico é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “**Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa**” submetida ao Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

NOTA TÉCNICA

Estratégias para o fortalecimento do vínculo com egressos do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Estudos Comparados sobre as Américas

Elaboração: Raquel Maciel dos Reis

Destinatário: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA/UnB)

Data:

Resumo: esta Nota Técnica apresenta propostas para fortalecer o vínculo entre o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA/UnB) e seus egressos, reconhecendo-os como indicadores estratégicos de qualidade acadêmica e agentes de desenvolvimento institucional. Considerando que os egressos impactam de forma direta e indireta cerca de 35% da nota final na avaliação da CAPES (2025–2028), recomenda-se a criação de uma base de dados centralizada, o uso de canais de comunicação permanentes, a integração dos ex-alunos em atividades acadêmicas e a institucionalização de pesquisas e comitês de egressos. A implementação dessas medidas fortalece a autoavaliação, amplia a visibilidade social e acadêmica do Programa, favorece a empregabilidade e o reconhecimento dos egressos e contribui para a inovação social e a formulação de políticas públicas, alinhando-se às diretrizes do PNPG 2025–2029.

Palavras-chave: pós-graduação; egressos; fortalecimento de vínculo; responsabilidade social

1. INTRODUÇÃO

Esta Nota Técnica tem como finalidade informar ao Programa sobre os critérios da CAPES relacionados aos egressos e sugerir estratégias de organização e fortalecimento de vínculo. O objetivo é apoiar a coordenação e a comunidade acadêmica do PPGECsA/UnB na preparação para a avaliação quadrienal de 2029.

A proposta se justifica pela crescente centralidade que o acompanhamento de egressos assume na avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, em especial diante das diretrizes da CAPES que vinculam a trajetória e a produção intelectual dos titulados aos indicadores de qualidade dos programas (BRASIL, 2025b). Além disso, como ressaltam Cabral et al. (2022), gerir o relacionamento com egressos não deve ser visto como ação administrativa pontual, mas como política institucional contínua, capaz de retroalimentar a autoavaliação, aprimorar práticas acadêmicas e fortalecer a inserção social da pós-graduação.

As recomendações contidas nesta Nota Técnica são diretamente derivadas da análise empírica das percepções dos 24 egressos, sistematizada no Capítulo 5 desta dissertação. Elas representam, portanto, a tradução operacional das demandas e insights críticos coletados, articulando-as às exigências formais da CAPES. Por exemplo, a sugestão de criação de protocolos para a relação orientador-orientando responde às fragilidades identificadas na Categoria 1; já a proposta de investimento em infraestrutura e de uma política de internacionalização mais inclusiva e sistematizada atende às carências apontadas nas Categorias 2 e 6, respectivamente. Desse modo, este produto não é um conjunto genérico de boas práticas, mas um plano de ação contextualizado, que busca sanar as lacunas específicas diagnosticadas pelos principais interessados, os egressos, e, simultaneamente, fortalecer os indicadores de avaliação do programa.

Especificamente, esta Nota Técnica busca: (i) sistematizar diretrizes de acompanhamento e gestão de egressos alinhadas às exigências da CAPES e à literatura especializada; (ii) propor estratégias de integração dos egressos às atividades acadêmicas e de pesquisa do Programa; (iii) indicar mecanismos de comunicação e monitoramento contínuo que assegurem retroalimentação qualificada para a autoavaliação institucional.

Conforme a ficha de avaliação da CAPES, para fins avaliativos, são considerados egressos apenas os titulados em cursos de mestrado e doutorado, estando excluídos os indivíduos desligados do programa por qualquer motivo, transferidos para outras instituições, jubilados ou que desistiram antes da conclusão (BRASIL, 2025b).

Nesse sentido, o termo “egresso” designa o ex-aluno que concluiu determinado curso e não pertence mais formalmente à instituição de ensino, evidenciando não apenas a finalização do percurso formativo, mas também a possibilidade de manutenção ou de rompimento do vínculo com a instituição que o formou.

O acompanhamento sistemático dos egressos é hoje um pilar da avaliação e autoavaliação institucional, reconhecido como indicador de qualidade e impacto social, e desde 2017 a CAPES

recomenda que os programas mantenham vínculos com seus egressos por pelo menos cinco anos após a titulação (BRASIL, 2017; 2018).

A literatura ressalta que esse acompanhamento não se restringe à dimensão avaliativa: Trevisol e Balsanello (2022) defendem a integração dos egressos à autoavaliação como sujeitos ativos na identificação de potencialidades e fragilidades; Paiva (2023) demonstra que acompanhar ex-alunos fortalece redes de pertencimento e cooperação científica; e Cabral et al. (2022) enfatizam que o egresso deve ser visto como parte permanente da instituição e essencial para o alcance dos objetivos do programa.

Assim, manter e fortalecer vínculos com egressos constitui também expressão da responsabilidade social da pós-graduação, ampliando a rede acadêmica, monitorando a inserção profissional e consolidando os impactos sociais da formação.

2. A AVALIAÇÃO DA CAPES (2025–2028): IMPACTO DO EGRESSO

O PPGECSA é avaliado segundo critérios da Área de Sociologia (Área 34) da CAPES, estruturados em três dimensões com pesos diferenciados. A primeira dimensão, relativa ao Programa, corresponde a 40% da nota total e considera identidade, coerência da proposta, perfil do programa, definição do perfil dos egressos, adequação das linhas de pesquisa e da estrutura curricular. Avalia-se ainda a articulação entre projetos de pesquisa, maturidade do corpo docente e adequação do número de docentes permanentes. Os processos de autoavaliação, que representam 30% desta dimensão, devem envolver docentes, discentes e egressos, apresentar indicadores e resultados, e incluir ações de acompanhamento de ingressos e egressos, uso de recursos como o PROAP e avaliação de ações afirmativas. O planejamento estratégico, também com 30% do peso, precisa estar articulado ao PDI e ao Plano Nacional de Pós-Graduação, estabelecendo metas e diretrizes para equidade e ações afirmativas (BRASIL, 2025b).

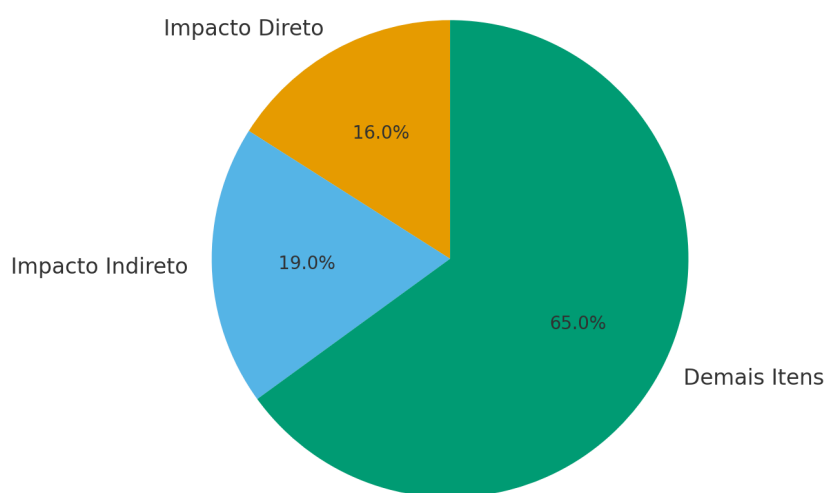
A segunda dimensão, Formação e Produção Intelectual, também equivale a 40% da avaliação geral e abrange qualidade das teses e dissertações (20%), destino e atuação dos egressos (20%), produção intelectual de discentes e egressos (20%) e produção docente (40%). São considerados diversidade de orientadores, aderência às linhas de pesquisa, inserção profissional dos egressos, participação em grupos de pesquisa, coautorias, observância de ações afirmativas e contribuição à área (BRASIL, 2025b).

A terceira dimensão, Impacto, corresponde a 20% da avaliação e inclui inserção e visibilidade, inovação e transferência de conhecimento e impacto social. Avaliam-se projetos de

divulgação científica, extensão, Ciência Aberta, relevância social e contribuição à formulação de políticas públicas (BRASIL, 2025b).

Com base na Ficha de Avaliação da Área de Sociologia (BRASIL, 2025b), os egressos influenciam direta ou indiretamente cerca de 35% da nota final do Programa, o que reforça a importância de acompanhar sistematicamente sua trajetória e fortalecer o vínculo com ex-alunos, considerando sua inserção profissional, produção intelectual e participação em atividades de impacto social.

Gráfico 1 - Proporção da nota final relacionada a egressos



2.1. IMPACTO DIRETO

O impacto direto dos egressos, 16%, reflete a contribuição concreta dos titulados para a avaliação do programa, considerando sua inserção profissional, produção intelectual e atuação em setores acadêmicos, sociais e culturais. Essa dimensão evidencia como a formação oferecida pelo programa se traduz em resultados efetivos, mostrando a relevância dos egressos para a área de conhecimento e para a sociedade.

Os quesitos que compõem o impacto direto são (BRASIL, 2025b):

- a) **Destino e atuação dos egressos (8%)**: avalia a inserção profissional dos titulados, considerando a adequação entre a formação recebida e os setores de atuação (academia, ensino básico, gestão pública, terceiro setor, iniciativa privada, produção cultural). O programa deve apresentar dados quantitativos e qualitativos, incluindo análise crítica sobre coerência entre perfil desejado e destino efetivo dos egressos.

b) Produção intelectual dos egressos (8%): examina a relevância, qualidade e adequação da produção científica e técnica dos egressos no período de até cinco anos após a titulação. A avaliação combina dados quantitativos (produtos publicados) e qualitativos (exemplos de destaque), evidenciando a contribuição dos titulados para a área e para a sociedade.

2.1. IMPACTO INDIRETO

O impacto indireto dos egressos, que corresponde a aproximadamente 19% da nota final do programa, reflete a contribuição mais ampla de sua atuação, considerando não apenas resultados individuais, mas também seu papel em processos institucionais, sociais e de visibilidade do programa. Essa dimensão avalia como a presença, participação e envolvimento dos titulados reforçam a qualidade, relevância e responsabilidade social da pós-graduação.

Os quesitos que compõem o impacto indireto são (BRASIL, 2025b):

a) Perfil desejado dos egressos (~3%)

Verifica se o programa define de forma clara e coerente o perfil de seus egressos, alinhando-o à missão institucional e às demandas sociais. Esse perfil deve orientar linhas de pesquisa, estrutura curricular e inserção profissional.

b) Participação dos egressos na autoavaliação (~2%)

Avalia se os egressos participam ativamente dos processos de autoavaliação institucional, oferecendo feedback sobre a formação recebida e contribuindo para identificar fragilidades, potencialidades e caminhos de aprimoramento.

c) Inserção pública de docentes, discentes e egressos (~5%)

Analisa a presença do programa em espaços públicos e coletivos, como associações científicas, conselhos e fóruns, nos quais a atuação dos egressos se soma à de docentes e discentes para ampliar a visibilidade e relevância social da pós-graduação.

d) Produtos de impacto social (~3%)

Exige a apresentação de até cinco produtos de impacto social desenvolvidos por docentes, discentes e egressos, evidenciando a contribuição efetiva do programa para a sociedade por meio de inovação, extensão, formação de políticas ou produção cultural.

e) Envolvimento em políticas públicas e consultorias (6%)

Avalia a participação do programa, incluindo seus egressos, em atividades de formulação de políticas públicas, assessorias, consultorias técnicas e gestão, destacando o papel dos titulados como agentes de transformação social e institucional.

Quadro 1 - Distribuição do peso da nota final por quesito

Dimensão	Descrição	Peso	Peso na Nota Final
Programa	Perfil desejado de egressos (áreas de atuação, inserção, competências)	parte de 40%	~ 3% (estimado)
Programa	Participação de egressos na autoavaliação	parte de 30%	~ 2% (estimado)
Formação	Destino e atuação dos egressos	20%	8%
Formação	Produção intelectual dos egressos	20%	8%
Impacto	Inserção pública (exemplos de docentes, discentes e egressos)	30%	~ 5% (estimado)
Impacto	Produtos de impacto social (até 5, incluindo egressos)	20%	~ 3% (estimado)
Impacto	Envolvimento em políticas públicas, gestão e consultorias (com docentes, discentes e egressos)	20%	6%

Fonte: elaborado pela autora a partir do documento Brasil, 2025b

3. MECANISMOS DE VÍNCULO E MONITORAMENTO: RECOMENDAÇÕES ESTRATÉGICAS PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

O fortalecimento do vínculo com egressos é reconhecido pela CAPES como elemento central para a avaliação da qualidade e do impacto social dos programas de pós-graduação (Brasil, 2025a). No caso do PPGECsA, essa articulação contribui para a consolidação da identidade acadêmica, a ampliação de redes de colaboração, a retroalimentação dos processos de autoavaliação e a demonstração de impacto acadêmico e social.

Considerando os recursos limitados destinados ao Programa, recomenda-se a adoção de mecanismos de baixo custo e alto impacto, alinhados às diretrizes nacionais e às melhores práticas identificadas na literatura (Paiva, 2023; Cabral et al, 2022; Trevisol & Balsanello, 2022).

3.1 ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO E BASE DE DADOS

O acompanhamento sistemático de egressos pressupõe a criação de uma base de dados centralizada, constantemente atualizada, que reúna informações acadêmicas, profissionais e de contato. Essa base deve contemplar dados como instituição de vínculo, cargo ocupado, área de atuação, produção científica, projetos em desenvolvimento e link para o currículo Lattes. De acordo com Cabral et al. (2022), a organização de registros detalhados sobre os titulados permite mapear padrões de inserção profissional e acadêmica, além de oferecer subsídios para relatórios estratégicos.

No contexto da pós-graduação, esse instrumento pode ser operacionalizado por meio de formulários digitais de atualização periódica e pelo monitoramento automatizado da Plataforma Lattes. A sistematização dessas informações pode resultar em relatórios anuais que destaquem trajetórias de destaque, inserção em políticas públicas, produção intelectual relevante e impactos sociais decorrentes da formação recebida. Esses relatórios, ao serem incorporados aos documentos quadrienais da CAPES, reforçam a relevância do Programa na sociedade (Brasil, 2025b).

Uma estratégia de baixo custo e alta eficácia para a otimização dessa coleta de dados é a institucionalização de um procedimento de exit interview ou de checagem final no momento de saída do egresso. Como etapa obrigatória do processo de diplomação, a secretaria de pós-graduação pode solicitar formalmente a atualização do Currículo Lattes e a confirmação de contatos permanentes (e-mail particular e telefone) antes de encaminhar o processo para a emissão do diploma. Essa ação garante que o programa tenha a informação mais recente do egresso, no auge do seu vínculo institucional, minimizando o desafio de rastreamento posterior.

Neste procedimento final, é essencial que o discente seja comunicado sobre seu papel contínuo: é fundamental reconhecer que a CAPES exige que os programas mantenham o vínculo com os egressos por, no mínimo, cinco anos após a titulação. Esta obrigatoriedade de acompanhamento de longo prazo transcende o mero registro; ela visa mensurar o impacto social e profissional da formação oferecida, sendo um fator crucial que afeta diretamente a nota de avaliação do programa. O sucesso do egresso no mercado de trabalho ou na carreira acadêmica reflete a qualidade e a pertinência do curso, impactando a performance institucional perante os órgãos de fomento.

Trevisol e Balsanello (2022) observam que a sistematicidade no acompanhamento de egressos fortalece a autoavaliação institucional, permitindo que os dados coletados deixem de ser apenas quantitativos e passem a ser interpretados como indicadores de impacto formativo. Essa perspectiva contribui para a construção de uma narrativa acadêmica mais ampla, em que os percursos profissionais e sociais dos ex-alunos evidenciam a contribuição do Programa para além da esfera científica, alcançando também dimensões políticas, econômicas e culturais.

Para garantir a continuidade do processo, sugere-se a institucionalização de um comitê de egressos que se reúna anualmente com a finalidade de revisar e atualizar a base de dados, bem como propor estratégias de divulgação dos resultados. A publicação dessas informações na página do Programa amplia a visibilidade dos ex-alunos e evidencia, perante avaliadores e comunidade acadêmica, o impacto da formação oferecida.

3.2 COMUNICAÇÃO E VISIBILIDADE

A manutenção de canais de comunicação contínua é um aspecto estratégico para fortalecer os vínculos institucionais. Uma prática viável consiste na criação de uma seção exclusiva para egressos no site do Programa, contemplando funcionalidades diversas: perfis individuais, depoimentos, galeria de prêmios e conquistas, além de uma lista atualizada com nome, instituição de atuação e link para o Lattes. Essas ferramentas permitem registrar e valorizar a trajetória dos titulados, promovendo maior visibilidade às suas contribuições acadêmicas e profissionais.

Além da divulgação estática, mecanismos de interação dinâmica podem ser incorporados, como formulários online de feedback vinculados a QR Codes. Essa estratégia possibilita a coleta contínua de críticas, sugestões e recomendações, criando um fluxo permanente de comunicação entre egressos e Programa. Outra medida prática é a criação de redes fechadas de interação, como grupos de WhatsApp, que facilitem o networking e a circulação de informações sobre editais, eventos e oportunidades de cooperação.

Segundo Trevisol e Balsanello (2022), a visibilidade pública dos egressos está diretamente relacionada à capacidade do Programa de evidenciar como a formação repercute em diferentes contextos sociais e institucionais. A divulgação das conquistas profissionais e acadêmicas dos titulados não apenas fortalece o vínculo com os ex-alunos, mas também confere legitimidade social ao Programa, demonstrando que a formação ofertada gera resultados concretos para a sociedade. Nesse sentido, estratégias de comunicação voltadas aos egressos cumprem dupla função: reforçam a identidade institucional e produzem indicadores qualitativos para fins de avaliação.

A comunicação pode ainda ser enriquecida com a implementação de um banco de boas práticas, reunindo iniciativas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por egressos. Esse repositório funcionaria como espaço de referência para docentes e discentes, permitindo que experiências consolidadas inspirem novos projetos acadêmicos. Dessa forma, a visibilidade pública do Programa se fortalece e se alinha às diretrizes nacionais que ressaltam a importância da divulgação científica e da aproximação com a sociedade (Brasil, 2025a).

3.3 INTEGRAÇÃO ACADÊMICA E PARTICIPAÇÃO ATIVA

A participação ativa dos egressos nas atividades acadêmicas do Programa pode se materializar em diferentes níveis. Entre eles, destacam-se convites para atuação em seminários, bancas de qualificação e defesa, projetos de extensão e pesquisas colaborativas. Essa integração promove a troca de experiências e estimula a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, aproximando diferentes gerações de pesquisadores (Cabral et al., 2022).

Outro eixo de ação consiste na destinação de parte dos recursos do PROAP para custear a participação de egressos em eventos, seja como palestrantes convidados, seja como parceiros em projetos interinstitucionais. Esse apoio fortalece redes de cooperação científica e contribui para a formação de novos pesquisadores.

Trevisol e Balsanello (2022) destacam que a participação ativa de egressos em atividades acadêmicas reforça o caráter coletivo da formação científica, pois evidencia que a construção do conhecimento não se encerra na titulação, mas se projeta em redes contínuas de colaboração. Essa integração amplia as oportunidades de internacionalização, inovação e difusão do conhecimento, consolidando o papel da pós-graduação como espaço de articulação entre diferentes atores sociais.

Também é relevante garantir a presença formal de egressos nos processos de autoavaliação e de planejamento estratégico do Programa. Ao incluir suas percepções e experiências, cria-se um espaço de diálogo que permite identificar fragilidades e oportunidades de aprimoramento. Essa prática encontra respaldo nas recomendações recentes da CAPES, que destacam a necessidade de incorporar a visão dos egressos na definição dos perfis e objetivos dos programas (Brasil, 2025a).

3.4 PESQUISAS E COMITÊS DE EGRESSOS

A realização periódica de pesquisas com egressos constitui um recurso estratégico de monitoramento. Questionários aplicados a cada dois anos podem coletar dados sobre empregabilidade, área de atuação, participação em projetos de pesquisa, publicações e percepção

acerca da formação recebida. Segundo Cabral et al. (2022), esse modelo fornece indicadores consistentes que permitem avaliar a adequação entre a formação ofertada e as demandas do mercado de trabalho e da sociedade.

Os resultados dessas pesquisas podem subsidiar ajustes curriculares, orientar a criação de novas linhas de pesquisa e fundamentar estratégias de cooperação institucional. Além disso, possibilitam a produção de relatórios que demonstrem o impacto do Programa em termos de inserção profissional, produção intelectual e atuação social.

Complementarmente, a criação de um comitê consultivo de egressos fortalece a participação institucionalizada. Esse colegiado, estruturado com representatividade regional e temática, pode contribuir para a análise de políticas internas, atualização de currículos e proposição de novas áreas de concentração. A atuação desse comitê assegura que as decisões do Programa estejam alinhadas às demandas contemporâneas da sociedade, promovendo coerência entre os processos formativos e a realidade profissional.

Trevisol e Balsanello (2022) ressaltam que a institucionalização de comitês de egressos representa um avanço na democratização da gestão acadêmica, pois cria espaços de escuta e participação que complementam os mecanismos formais de avaliação. Esses comitês possibilitam que a experiência profissional e social dos ex-alunos se converta em insumos para a redefinição de políticas acadêmicas, consolidando a retroalimentação como princípio estruturante da pós-graduação.

Ao institucionalizar a escuta sistemática dos ex-alunos, o Programa demonstra capacidade de retroalimentação contínua, o que está em consonância com as orientações da CAPES para o novo ciclo avaliativo (Brasil, 2025a). Assim, pesquisas e comitês se complementam como mecanismos de fortalecimento da governança acadêmica e de demonstração de impacto social.

Quadro 2 - Proposta de estratégias para o acompanhamento e valorização de egressos

ITEM	PESO	ESTRATÉGIA SUGERIDA
Perfil desejado de egressos	~3%	Estabelecer política de acompanhamento contínuo (via formulário online) para mapear áreas de atuação e

		alinhar o perfil do egresso às competências esperadas pelo programa.
Participação de egressos na autoavaliação	~2%	Instituir política de participação contínua com consulta sistemática (questionário virtual e convite a grupos focais) para que egressos contribuam com propostas de melhoria incorporadas à autoavaliação.
Destino e atuação dos egressos	8%	Criar política de atualização dos dados de inserção profissional, vinculando o envio dessas informações à participação em redes de ex-alunos e divulgação no site do programa dando visibilidade aos egressos .
Produção intelectual dos egressos	8%	Utilização preferencial de recursos PROAP para custear trabalhos de docentes em coautoria com egressos.
Inserção pública	~5%	Participação de egressos em palestras e seminários no Programa.
Produtos de impacto social	~3%	Divulgação em site/redes sociais de relatos de iniciativas de impacto social.
Envolvimento em políticas públicas	6%	Planilha colaborativa com informações fornecidas pelos egressos sobre atuação em políticas públicas e consultorias.

4. RESULTADOS ESPERADOS E BENEFÍCIOS

A implementação de mecanismos de vínculo e monitoramento de egressos no PPGECSA pode gerar resultados concretos em diferentes dimensões, envolvendo o Programa, os egressos e a sociedade. Tais resultados alinham-se tanto às recomendações da CAPES (Brasil, 2025a) quanto às reflexões de Paiva (2023) e Trevisol e Balsanello (2022), que destacam a importância de valorizar os percursos formativos como indicadores de impacto acadêmico e social.

4.1 PARA O PROGRAMA

No âmbito institucional, um dos principais resultados esperados é a elevação da nota na avaliação da CAPES, uma vez que o acompanhamento de egressos corresponde a parcela significativa dos indicadores de impacto e relevância social dos programas de pós-graduação. Além disso, o fortalecimento das redes de contato, por meio de bases de dados atualizadas e da participação ativa dos egressos em atividades acadêmicas, contribui para a ampliação das parcerias interinstitucionais e internacionais.

Outro benefício relevante é a maior visibilidade social e acadêmica do Programa. A divulgação de trajetórias, premiações e contribuições profissionais de ex-alunos reforça a imagem pública da pós-graduação e evidencia como os processos formativos repercutem em diferentes campos da sociedade. Essa visibilidade, como destacam Trevisol e Balsanello (2022), também serve como insumo para a autoavaliação, permitindo ao Programa construir uma narrativa sólida de impacto e relevância.

4.2 PARA OS EGRESSOS

Do ponto de vista dos egressos, os benefícios concentram-se em quatro eixos principais. O primeiro diz respeito à empregabilidade, pois a manutenção do vínculo com o Programa possibilita acesso facilitado a oportunidades de pesquisa, ensino e atuação profissional. O segundo envolve a formação continuada, uma vez que a participação em atividades acadêmicas e a interação com docentes e discentes em formação favorecem a atualização de conhecimentos.

Além disso, a criação de redes de comunicação exclusivas para egressos estimula o networking, permitindo a troca de experiências e a construção de parcerias em diferentes áreas de atuação. Por fim, há o reconhecimento acadêmico, proporcionado pela visibilidade das conquistas profissionais e científicas em canais institucionais, conferindo legitimidade e valorização ao percurso formativo de cada egresso.

4.3. PARA A SOCIEDADE

Em relação à sociedade, a consolidação de mecanismos de acompanhamento de egressos favorece a ampliação da contribuição do PPGECSA para políticas públicas, já que as trajetórias profissionais dos ex-alunos podem ser mobilizadas como indicadores de inserção em setores estratégicos. Outro resultado esperado é o estímulo à inovação social, decorrente da atuação de egressos em projetos que integram pesquisa, extensão e demandas comunitárias.

Além disso, ao registrar e divulgar a inserção dos egressos em contextos de vulnerabilidade, o Programa reforça seu papel na redução das desigualdades sociais, evidenciando que a formação avançada pode ser um canal de transformação estrutural. Trevisol e Balsanello (2022) observam que essa dimensão é central para a legitimação pública da pós-graduação, aproximando a universidade das necessidades concretas da sociedade.

5. LACUNAS E DESAFIOS

O processo de acompanhamento e fortalecimento de vínculos com egressos, embora essencial para a autoavaliação institucional, envolve diversas limitações práticas que precisam ser consideradas na implementação de políticas. Conforme apontado por Paiva (2023), a dificuldade de atualizar contatos é um dos principais obstáculos, visto que, após a titulação, a alta mobilidade de mestres e doutores, que frequentemente mudam de instituição, cidade ou país, torna o rastreamento contínuo um desafio logístico.

A este quadro soma-se a baixa taxa de resposta a questionários, um fator recorrente que compromete a representatividade e a eficácia dos relatórios analíticos. Na Secretaria de Pós-Graduação da UnB, essa dificuldade se manifesta de forma intensa: o contato com os discentes se torna reduzido nos anos finais do curso, especialmente aqueles que se distanciam de Brasília para realizar pesquisa, e o vínculo da secretaria se restringe, muitas vezes, apenas ao recebimento do processo de defesa do discente.

No contexto institucional, a Universidade de Brasília (UnB) formalizou seu esforço por meio do Plano de Acompanhamento de Egressos (Ato da Decana nº 0001/2020), que utiliza dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) em convênio com o Governo Federal, sob a responsabilidade do DPO e da DAI (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020; 2021). Contudo, a execução desse plano demonstra lacunas e desafios que limitam sua eficácia: os dados publicamente disponíveis estão defasados, abrangendo informações apenas até 2021, e há uma abrangência restrita do monitoramento, não contemplando a totalidade dos programas, a exemplo do PPGECSA.

Essas limitações são agravadas pela crítica escassez de recursos humanos e financeiros destinados especificamente à gestão de egressos, pois a demanda por manutenção de bases de dados atualizadas e relatórios, muitas vezes, recai sobre a sobrecarga dos docentes, em um esforço para atender às exigências da CAPES. Este cenário operacional reforça a necessidade de consolidar uma cultura institucional de acompanhamento, integrando o vínculo com egressos como prática permanente da governança acadêmica, uma vez que a autoavaliação baseada em informações de ex-alunos ainda não está amplamente incorporada ao cotidiano dos programas (Trevisol e Balsanello, 2022).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vínculo com egressos representa uma dimensão estratégica do PPGECSA, impactando diretamente a avaliação do Programa, uma vez que os indicadores relacionados ao impacto social correspondem a mais de um terço da nota final nos relatórios da CAPES (BRASIL, 2025a). Para além do cumprimento das exigências formais, o acompanhamento sistemático de ex-alunos deve ser assumido como política de caráter estrutural, vinculada à missão social da universidade e à responsabilidade pública da pós-graduação.

A experiência de acompanhamento de egressos, conforme salientam Paiva (2023) e Trevisol e Balsanello (2022), evidencia que esses mecanismos não apenas alimentam relatórios avaliativos, mas também criam condições para a retroalimentação contínua das práticas de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, o vínculo com egressos deixa de ser um procedimento burocrático e passa a constituir uma estratégia de gestão acadêmica e social.

Assim, investir em mecanismos de acompanhamento e fortalecimento do vínculo com egressos é essencial para garantir a qualidade formativa, ampliar o impacto social e consolidar a legitimidade pública do Programa. Ao articular benefícios para o Programa, para os egressos e para a sociedade, tais iniciativas reafirmam a centralidade da pós-graduação na produção de conhecimento e na promoção da justiça social.

7. REFERÊNCIAS NOTA TÉCNICA

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2025/2029. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2025a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento de Área – Sociologia (2025-2028). Brasília: MEC/CAPES, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018 . 2018.

CABRAL, T. L. de O.; SILVA, F. C. da; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. de. Gestão de egressos: diretrizes para um programa de pós-graduação. *Revista Alcance*, Itajaí, SC, v. 29, n. 2, p. 156-172, maio/ago. 2022.

PAIVA, S. F. de. Avaliando as possibilidades e impactos da gestão de egressos da Pós-Graduação *stricto sensu* em Instituições de Educação Superior. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Ato da Decana de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional nº 0001/2020. Institui o Plano de Acompanhamento de Egressos no âmbito da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 28 jan. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Pesquisa de Egressos*. Disponível em: <https://avaliacao.unb.br/pesquisa-de-egressos>. Acesso em: 6 out. 2025.

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 3, p. 470-492, dez. 2022.

11. REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, v. 30, n. 2, 2015.

ALVES DA CRUZ, Gilka Alice; MARQUES, Thayna Caroline Silva; SEGANTINI, Giovanna Tonetto. Participação feminina nos programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas no Brasil. REPeC: Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, Brasília, v. 16, n. 4, p. 450-465, out./dez. 2022.

ARAÚJO, A. C.; FERNANDES, L. Internacionalização e pós-graduação: a política de editais da Capes (2005-2018). Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 2, p. 587-605, jul. 2021.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. v. 1, p. 285-314. ISBN: 9788520917053.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007.

BALSANELLO, Geomara; TREVISOL, Joviles Vítório. Autoavaliação da pós-graduação: a percepção dos egressos sobre o processo formativo. Chapecó: UFFS, 2023.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012.

BERWIG, Solange Emilene; CARRARO, Gissele. Internacionalização da pós-graduação: conexões entre Brasil, Cuba e Chile. *Argumentum*, Espírito Santo, v. 15, n. 2, p. 59–71, 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 165-185.

BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15; Capes, 2001.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo; KUBO, O. M. Responsabilidade social dos programas de Pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 77-84, 2002.

BRASIL. 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. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1975/1979*. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1982/1985*. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 1986/1989*. Brasília, DF: MEC/CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2025/2029. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Discussão da pós-graduação brasileira. Vol. I. Brasília: CAPES, 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC-FGV*. Rio de Janeiro: FGV; Brasília, DF: CAPES, 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Resultado da Avaliação Quadrienal 2017. 2017. Disponível em: avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). GeoCAPES. 2020. Disponível em: geocapes.capes.gov.br/geocapes/. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria 149, de 04 de julho de 2018. Institui o GT de autoavaliação de Programas de pós-graduação. Diário Oficial da União, 06 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Antecedentes: os planos anteriores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: Capes, 2010. v. 1. p. 16-38. ISBN 978-85-88468-15.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018*. 2018. Disponível em:

www.capes.gov.br/images/stories/download/conselhosuperior/18102018_PNPG_CS_Avaliacao_Final_CS_FINAL_17_55.pdf. Acesso em: 5 mai. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. *Regulamento para Avaliação Trienal 2010 (2007-2009)*. 2010. Disponível em:

www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/avaliacao-trienal-2010/07022022_REGULAMENTOPARAAVALIAO09jul10.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira et al. A Capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-22, out. 2020.

CASTRO, C. de M. A CAPES na visão de um ex-diretor. *Análise*, v. 17, n. 2, p. 360-76, 2006. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/face/article/view/315.

CASTRO, C. de M.; SOARES, G. A. D. Avaliando as avaliações da Capes. *Revista de Administração de Empresas*, v. 23, n. 3, p. 63–73, 1983. Disponível em: doi.org/10.1590/S0034-75901983000300007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010, v. 1.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Relatório trienal 2013 para área de Educação. Disponível em:

www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf. Acesso em: 5 mai. 2025.

CÓRDOVA, Rogério. *Capes: Extinção, Restauração e Globalização (1990-2002)*. Organização e apresentação de Adriana Almeida Sales de Melo, Carla Nascimento, Gilson Pôrto Jr., Remi Castioni. Palmas, TO: Editora Efeito Sete Publicações/Observatório Edições, 2024.

CORRÊA, Roberta P., et al. 2022. “As percepções de estudantes de pós-graduação brasileiros sobre o impacto da COVID-19 em seu bem-estar e desempenho acadêmico.” *International Journal of Educational Research Open* 3: 100185.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CSE 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2004. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.46. Disponível em: rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/46. Acesso em: 2 jun. 2025.

DEEPSEEK. Resposta gerada por DeepSeek em 15 dezembro 2025. [S.l.]: DeepSeek, 2024. Prompt: "Atue como um assistente de pesquisa qualitativa...". Disponível em: www.deepseek.com. Acesso em: 15 dez. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A autonomia universitária – extensão e limites. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, USP, 2006. Disponível em: legado.anped.org.br/sites/default/files/resources/DURHAM_Eunice_A_Autonomia_Universit_ria_.pdf.

FAOT, Flávia Kruk; BONETI, Lindomar Wessler. A internacionalização da universidade: tensões entre competição e colaboração à luz da interculturalidade crítica. *Revista NUPEM, Campo Mourão*, v. 17, n. 41, p. 1-15, maio/ago. 2025. DOI: doi.org/10.33871/nupem.2025.17.41.10188.

FEIJÓ, R. N.; TRINDADE, H. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. *Educar em Revista, Curitiba*, v. 37, 2021. Disponível em: doi.org/10.1590/0104-4060.76211. Acesso em: 24 jul. 2025.

FERREIRA, L. R.; CHAVES, V. L. J. *A Pós-Graduação no Brasil: interfaces entre o financiamento e a expansão*. [S. l.: s. n.], 2015.

FLORES, Andressa Bones; COSTA, Janaina Pamplina da; FONTOLAN, Marina. A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a experiência do doutorado pleno e doutorado sanduíche no exterior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba*, v. 28, e02300146, 2023.

FRANÇA, I. A. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus Planos Nacionais: os desafios dos gestores de cursos. *Revista GUAL, Florianópolis*, v. 5, n. 4, p. 43-67, ed. esp., 2012. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/3193/319327517004.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

FURTADO, Celso. *Ciência para quê e para quem?* In: D'AGUIAR, Rosa Freire (Org.). *Essencial Celso Furtado*. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2013. p. 482-487. (Originalmente publicado em 1979).

GATTI, Bernadete; ANDRE, Marli; FAVERO, Osmar; CANDAU, Vera Maria F. O modelo de avaliação da CAPES. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 22, p. 137-144, jan./abr. 2003. Disponível em: dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100012. Acesso em: 5 mai. 2025.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GIUSTI TREVISOL, M.; FÁVERO, A. A.; LESNIESKI, M. S. Novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2024–2028): desafios, emergências e limitações no contexto brasileiro. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12022. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOUVÊA, Fernando Carlos Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 1-25, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012.v9.312. Disponível em: doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.312. Acesso em: 5 mai. 2025.

GOUVÊA, Fernando Carlos Ferreira; MENDONÇA, Ana Waleska Polo de Carvalho. A Contribuição de Anísio Teixeira para a Institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 17-48, 2006.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* [online]. 2008, v. 15, n. pp. 117-132. ISSN 1678-4758.

GUIMARÃES, A. R.; BRITO, C. S.; SANTOS, J. A. B. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 47-71, ed. esp., 2020. DOI: doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7244.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). *Revista Fundamentos*, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à grande área de Ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 30, p. 93-112, set./dez. 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

IRIAS, M.; FARIAS, R. C. P. Avaliação da pós-graduação pela CAPES: trajetória histórica, reformulações e desafios atuais (1951-2024). *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 28848-28870, 2025. DOI: doi.org/10.56238/arev7n5-453.

IVASHITA, S. B.; VIEIRA, A. D. R. A pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 9, n. 19, p. 121-132, set./dez. 2017. ISSN 2175-6600.

KAWASAKI, B. C. Critérios da avaliação Capes para Programas de Pós-Graduação. *Revista Adusp*, São Paulo, maio 2017. Disponível em: www.adusp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/mat10.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ Soc*, v. 26, n. 93, p. 1341–62, 2005. Disponível em: doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 2, p. 306-324, 2020. Disponível em: periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4023. Acesso em: 24 jul. 2025.

LIMA, Daniela de. A ditadura militar, a redemocratização e a democracia representativa no Brasil. *Revista Jurídica – Ccj*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 75-92, jul./dez. 2012. Disponível em: proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/3392/2104. Acesso em: 31 jan. 2025.

LOPES, Ricardo Cortez. Prática de Omissão de Titulação no Currículo: um estudo entre pós-graduandos e pós-graduados. *Revista Anthropologicas*, [S. l.], ano 25, v. 32, n. 1, p. 167-198, 2021. DOI: doi.org/10.51359/2525-5223.2021.250780.

MARQUES, Cai interesse por programas de pós-graduação no país. *Pesquisa Fapesp*, Edição n.340, p.30-31, 2024. Disponível em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2024/06/028-031_pos-graduacao_340.pdf.>
>Acesso em: 21 ago. 2024.

MARTINS, Cibele Barsalini et al. A Influência do Sistema de Avaliação nos Programas De Pós-Graduação Stricto Sensu brasileiro. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 155-178, 2012. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n3p155. Acesso em: 22 mar. 2025.

MARTINS Jacomeli, Mara Regina. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. *Revista EXITUS*, v. 1, n. 1, p. 119-127, jul./dez. 2011. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática*. São Paulo: Papyrus, 1999. Disponível em: repositorio.usp.br/item/001619602. Acesso em: 1 mai. 2025.

MATTA, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. 1. ed. Brasília, DF: Enap, 2021.

MATTOS, Valéria de Bettio e BIANCHETTI, Lucídio. Educação continuada: solução para o desemprego?. *Educação & Sociedade* [online]. 2011, v. 32, n. 117 pp. 1167-1184. ISSN 1678-4626.

MAYRING, P. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* [Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo]. Tradução de Hartmut Günther. Weinheim: Beltz, 2002.

MAYRING, P. Qualitative content analysis: demarcation, varieties, developments. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 20, n. 3, art. 16, set. 2019. Disponível em: [dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343](https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343). Acesso em: 1 jul. 2025.

MAYRING, Philipp. *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. In: BERG, Lawrence Bruce; LUNN, Tamara; MAYRING, Philipp. *Qualitative Content Analysis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014. p. 143. Disponível em: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517.

MENDONÇA, Ana Waleska Polo de Carvalho. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003. DOI: 10.1590/0104-4060.296. Disponível em: doi.org/10.1590/0104-4060.296. Acesso em: 1 mai. 2025.

MENDONÇA, Ana Waleska Polo de Carvalho et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 96-113, jan./abr. 2006.

MORAES, M. C. B. 503 Dúvidas para você tirar sobre a educação superior no Brasil. Florianópolis: Nanquim, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MARCELINO, Jocelia Martins; HATSEK, David Jorge Rodrigues. Estratégias de Internacionalização de Universidades Brasileiras Participantes do Programa Capes PrInt. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 31, n. 82, p. 1-25, ago. 2023. DOI: doi.org/10.14507/epaa.31.7886.

NASCIMENTO, Georgia Simonelly Lima. Desenvolvimento e pós-graduação: uma análise da visão contida no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) brasileiro. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015. Disponível em: tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2539/2/PDF%20-%20Georgia%20Simonelly%20Lima%20Nascimento.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

NASCIMENTO, Victor Ferreira do; SILVA, Priscilla Pinto Costa da. Estudantes de pós-graduação e a saúde mental: uma investigação narrativa na literatura acadêmica. *Revista de Saúde Mental e Subjetividade*, Barbacena, v. 17, n. 32, p. 110-119, 2025.

NAZARENO, E.; HERBETTA, A. F. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, 2019. ISSN 1413-294X. Disponível em: doi.org/10.22491/1678-4669.20190013. Acesso em: 24 jul. 2025.

NOBRE, Luiz N.; FREITAS, Ricardo R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering (BJPE)*, v. 3, n. 2, p. 18-30, 2017.

ISSN 2447-5580. Disponível em: ojs3.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3/pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

PAIVA, Flavia Melville; BRITO, Silvia Helena Andrade de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 02, p. 493-512, jul. 2019. DOI: dx.doi.org/10.1590/S1414-40772019000200012.

PINTO, Maira Meira. Responsabilidade social universitária: o caso da Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. Disponível em: repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1793/1/Responsabilidade%20social%20universit%C3%A1ria.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

POLIDORI, Marlis Morosini; RETTL, Ana Maria de Mattos; MORAES, Mario Cesar Barreto e CASTRO, Maria Cristina Lima de. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. Educ Real, v. 36, n. 1, p. 253-278, 2011. ISSN 0100-3143.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Everaldo Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Adriana F. de. Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil: Implicações para uma lógica de produtividade. Revista C&Trópico, Recife, v. 47, n. 2, p. 41-56, 2023. DOI: [10.33148/CETROPv47n2\(2023\)art3](https://doi.org/10.33148/CETROPv47n2(2023)art3).

RIBEIRO, Daniella Borges. Pós-graduação, formação e trabalho profissional. Revista Libertas, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 37-60, ago./dez. 2016.

RIBEIRO, R. J. Capes. Inserção social. Disponível em: www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Artigo_23_08_07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

SAES, Klarissa Valero-Ribeiro; INVERNIZZI, Noela. A política de internacionalização na pós-graduação brasileira: efetividade da mobilidade acadêmica para internacionalizar a produção

científica e a colaboração internacional. *Revista Iberoamericana de Educação Superior*, v. 14, n. 41, p. 20-38, 2023.

SALGADO, Monica Santos. Desafios da coordenação de um programa de pós-graduação: relato de uma experiência. *Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)*, Brasília, v. 16, n. 35, 2020.

SANTANA, A. R.; MELO, A. de; CUNHA, E. S.; AGUIAR, H. M. T.; PINHEIRO, P. H. A. F. Trabalho docente e expansão universitária: um estudo de caso. *Encontros Universitários da UFC, Fortaleza*, v. 5, n. 18, p. 572, 2021. Disponível em: periodicos.ufc.br/eu/article/view/79944. Acesso em: 24 jul. 2025.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional, Curitiba*, v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000. Disponível em: periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3211/3121. Acesso em: 28 abr. 2025.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva, Florianópolis*, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. ISSN 0102-5473. Disponível em: www.scielo.br/j/perspec/a/YFpx9bPQPPrwsMtzK6gLf3G. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, José Marcos da; BEZERRA, Roque Oliveira. Sistema de Acompanhamento dos Egressos aplicado na Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, Florianópolis*, v. 8, n. 3, p. 306-324, 2015. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/41923. Acesso em: 1 mai. 2025.

SILVA, Márcia Lucena de Oliveira e; NOZABIELLI, Sabrina Rodrigues; RODRIGUES, Tainá de Freitas. Inserção social como função política da universidade: resistências e perspectivas. *Serviço Social & Sociedade, São Paulo*, n. 139, p. 427-439, set./dez. 2020. Disponível em: doi.org/10.1590/0101-6628.221. Acesso em: 19 jun. 2025.

SOARES, S. A. S.; PAULY, E. L. A atuação dos(as) secretários(as) na gestão dos programas de pós-graduação stricto sensu do sul do Brasil. R.G.Secr., GESEC, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 20-44, mai./ago. 2018.

SOUZA, R. F. de; SOUZA, K. R. A evasão discente nos projetos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 20, e24814, p. 1-23, 2025. DOI: doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24814.

SZADKOSKI, M. H.; PAIXÃO, M. V. A secretaria acadêmica: um espaço de prática educativa. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 9, n. 3, p. 266-272, 2024.

TREVISOL, J. V. Autoavaliação da pós-graduação: o que a experiência internacional nos ensina? Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 20, e24880, p. 1–21, 2025. Dossiê: Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação: possibilidades, desafios e tensionamentos. Disponível em: revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24880/209209219750. Acesso em: 10 jul. 2025.

TREVISOL, Joviles Vitório; BALSANELLO, Geomara. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. Avaliação (Campinas), Campinas, v. 27, n. 3, p. 470-492, set./dez. 2022. Disponível em: doi.org/10.1590/S1414-40772022000300005. Acesso em: 19 jun. 2025.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; LESNIESKI, Marlon Sandro. Novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2024-2028): desafios, emergências e limitações no contexto brasileiro. SciELO Preprints, 2025. DOI: doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12022.

VERGARA, Sylvia Constant. A autonomia da universidade e a Nova República. Forum Educ, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 68-94, abr./jun. 1988. Disponível em: periodicos.fgv.br/fe/article/view/87687/82500.

VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. R Educ Públ Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, maio/ago. 2009. Acesso em: 24 jul. 2025.

WANDERCIL, Marco; SILVA, Marta Regina Paulo da; APARÍCIO, Ana Silvia Moço; ROSA, Sanny Silva da. A autoavaliação como prática de governança na pós-graduação: percepções discentes e referências comparadas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 20, e24888, p. 1-20, 2025. Disponível em: revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 12 jun. 2025.

WASSERMAN, J. S. et al. Effects on memory of early testing and accuracy assessment for central and contextual content. *Journal of Cognitive Psychology* (Hove, England), v. 32, n. 7, p. 598–614, 2020. Disponível em: doi.org/10.1080/20445911.2020.1809433. Acesso em: 10 jul. 2025.

YUNG, T. da S. (2013). Peguei o diploma, e agora? Desafios, dilemas e estratégias de inserção ocupacional de jovens recém-graduados em ciências sociais. *Sociedade E Estado*, 28(3), 741–741. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5858>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ZEMBRZUSKI, Leticia Janaina Possa; SANTOS, Clenise Maria Reis Capellani dos; NIHEI, Oscar Kenji. Adaptação de estudantes universitários estrangeiros no Brasil: revisão de escopo. *Pleiade, Foz do Iguaçu*, v. 15, n. 33, p. 20-34, jul./dez. 2021.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA EGRESSOS DO PPGECSA

Termo de consentimento

Prezado(a) egresso(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa:

"Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa", cujo objetivo é conhecer as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA). Sua participação é voluntária, e todas as respostas serão tratadas com anonimato.

Este questionário integra a pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade de Brasília (UnB).

O tempo de resposta estimado é de 10 minutos. Suas respostas são anônimas e confidenciais, e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e servirão de base para a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Autora: Raquel Maciel dos Reis

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Almeida Sales de Melo

Você aceita participar da pesquisa?

Sim

Não

SEÇÃO 1 – Identificação e Trajetória no Programa (Contexto)

Para contextualizar suas percepções, por favor, forneça as seguintes informações:

Qual o nível do curso concluído no PPGECSA?

- Mestrado
- Doutorado
- Mestrado e Doutorado

Em que ano você defendeu sua dissertação/tese? () [Ano de Conclusão] (Campo numérico/seleção)

Ao ingressar no programa, quais eram suas principais expectativas? (Marque as opções que se aplicam)

- Aprofundamento do conhecimento na área de Estudos Comparados/Américas
- Crescimento/Desenvolvimento profissional
- Preparação para a carreira acadêmica (Docência/Pesquisa)
- Mudança ou ampliação da área de atuação profissional
- Rede de contatos/Networking
- Obtenção de titulação (apenas o título)
- Outra: _____ (Campo aberto)

De que forma a formação recebida no PPGECSA correspondeu (ou não) às suas expectativas iniciais?

SEÇÃO 2 – Avaliação da Formação e Condições de Pesquisa

Considere sua experiência geral no PPGECSA e avalie o grau de contribuição dos seguintes aspectos para a sua formação acadêmica e o desenvolvimento da sua pesquisa (Utilize uma escala de 1 a 5, onde 1 = Nenhuma Contribuição e 5 = Contribuição Total/Excelente):

Aspecto	1 (Nenhuma)	2 (Baixa)	3 (Moderada)	4 (Alta)	5 (Excelente)
Qualidade da Orientação (disponibilidade, rigor acadêmico, suporte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da Estrutura Curricular (disciplinas, ementas, relevância)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade e preparo do Corpo Docente (conhecimento, didática)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Infraestrutura física (salas de aula, laboratórios, espaço de trabalho)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio administrativo do Programa (secretaria, procedimentos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio bibliográfico (acesso a periódicos, livros, bases de dados)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ambiente de Pesquisa (interação entre colegas, seminários, grupos de pesquisa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quais experiências, aprendizagens ou oportunidades oferecidas pelo PPGECSA você destacaria como as mais significativas para a sua formação? (Campo de texto livre)

SEÇÃO 3 – Impactos da Formação na Trajetória Pós-Curso

Qual é a sua situação profissional atual? (Marque a opção principal)

- Docente em IES (Instituição de Ensino Superior)
 Pesquisador(a) em instituição pública/privada (não-docente)
 Profissional em área correlata à dos Estudos Comparados/Américas
 Profissional em área não correlata à dos Estudos Comparados/Américas
 cursando Doutorado/Pós-Doutorado (Especifique: _____)
 Desempregado(a) ou em busca de recolocação
 Outra: _____ (Campo aberto)

Em que medida o título e a formação obtidos no PPGECSA contribuíram para a sua inserção ou avanço no mercado de trabalho/carreira acadêmica?

- Contribuiu de forma essencial
 Contribuiu significativamente
 Contribuiu pouco
 Não contribuiu
 É difícil avaliar

Em sua opinião, de que forma o conhecimento específico e a abordagem metodológica da área de Estudos Comparados Sobre as Américas se aplicam ou são valorizados em sua atuação profissional/acadêmica atual? (Campo de texto livre)

SEÇÃO 4 – Avaliação Geral e Sugestões (Autoavaliação)

Quais são os principais PONTOS POSITIVOS do PPGECSA que você destacaria? (Campo de texto livre)

Quais são as principais LIMITAÇÕES ou aspectos que precisam ser aprimorados no PPGECSA, de modo a qualificar a formação dos futuros egressos? (Campo de texto livre)

Se pudesse fazer apenas uma sugestão prioritária ao Programa para sua melhoria, qual seria ela? (Campo de texto livre)

SEÇÃO 5 – Encerramento

Muito obrigado(a) pela sua contribuição!

Agradeço imensamente o tempo e a dedicação que você dispensou para compartilhar suas percepções e experiências. Suas respostas são a base crucial para a minha pesquisa de mestrado.

Com base nelas, poderei elaborar uma análise aprofundada que, futuramente, poderá contribuir para o fortalecimento e o aprimoramento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas.

Agradecemos imensamente o tempo e a atenção dedicados.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Apresentação Inicial (ler ao participante)

Prezado(a) egresso(a),

Agradeço pela sua disponibilidade em participar desta entrevista. Esta conversa integra o trabalho de pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado profissional em educação (UnB), cujo título é “Percepções dos egressos sobre a formação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas: subsídios para a autoavaliação do programa”.

O objetivo da pesquisa é conhecer a percepção dos egressos sobre a formação recebida no PPGECsA, destacando pontos positivos, limitações e sugestões de fortalecimento do programa, de forma a contribuir com o processo de autoavaliação institucional.

Sua participação é voluntária e muito importante para este estudo. Todas as informações compartilhadas serão tratadas de forma confidencial e anônima, sem qualquer identificação do seu nome.

Para garantir fidelidade às suas falas, esta entrevista será gravada, mas os áudios não serão divulgados. Fique à vontade para responder no seu tempo e, se preferir, pode deixar de responder a alguma pergunta.

Com a sua autorização, podemos iniciar?

Autora: Raquel Maciel dos Reis

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Adriana Almeida Sales de Melo

SEÇÃO 1 – Expectativas e Experiências no Programa

Objetivo: Conhecer as expectativas e experiências vivenciadas durante o curso.

1. Ao ingressar no PPGECSA, quais eram suas principais expectativas e de que forma a formação recebida no programa correspondeu (ou não) a essas expectativas iniciais?
 2. Quais experiências, aprendizagens ou oportunidades você destacaria como mais significativas em sua trajetória no PPGECSA?
-

SEÇÃO 2 – Condições de Formação e Pesquisa

Objetivo: Avaliar o suporte institucional oferecido pelo programa ao longo da formação.

3. De que forma as condições oferecidas pelo programa contribuíram ou, eventualmente, limitaram o desenvolvimento da sua pesquisa?
-

SEÇÃO 3 – Trajetória Pós-Formação

Objetivo: Identificar os impactos da formação do PPGECSA na atuação profissional e acadêmica.

4. Qual é a sua situação profissional atual, e de que forma o título e a formação no PPGECSA contribuíram para sua inserção ou avanço profissional?
 5. De que forma o conhecimento e/ou a abordagem metodológica adquiridos no PPGECSA são aplicados ou valorizados em sua atuação atual?
-

SEÇÃO 4 – Avaliação Geral e Sugestões

Objetivo: Obter percepções gerais e sugestões de aprimoramento do programa.

6. Quais são, na sua opinião, os principais pontos positivos e limitações ou aspectos que precisam ser aprimorados do PPGECsA?

 7. Que sugestões você daria ao PPGECsA para o fortalecimento e a melhoria de suas atividades e processos formativos?
-

SEÇÃO 5 - Encerramento

Muito obrigado(a) pela sua contribuição!

Agradeço imensamente o tempo e a dedicação que você dispensou para compartilhar suas percepções e experiências. Suas respostas são a base crucial para a minha pesquisa de mestrado.

APÊNDICE C

PROMPT SUBMETIDO À FERRAMENTA DEEPSEEK

Atue como um assistente de pesquisa qualitativa. Sua tarefa é analisar os dados textuais fornecidos (entrevistas e respostas abertas de egressos do PPGECSA) com foco no seguinte objetivo de pesquisa: conhecer as percepções dos egressos sobre a formação acadêmica oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECSA), a fim de subsidiar o processo de autoavaliação do PPGECSA. Para isso, realize as seguintes operações: primeiro, localize e extraia trechos significativos (falas/recortes textuais) que expressem, direta ou indiretamente, avaliações, experiências, críticas ou sugestões sobre o processo formativo vivenciado. Em seguida, proponha categorias temáticas que representem dimensões críticas do programa a partir da perspectiva dos egressos, garantindo que as categorias sejam úteis e acionáveis para o processo de autoavaliação institucional. Liste os trechos de fala mais representativos que fundamentam a categoria, citando-os entre aspas e identificando sua origem (ex.: Entrevista 1, Questionário Egresso 5).